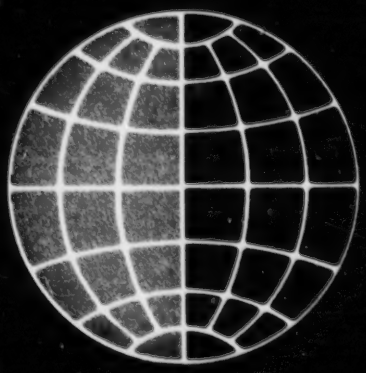
Enseignement du français comme langue non maternelle

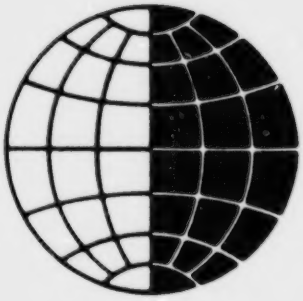


Enseignement du français comme langue non maternelle

COLLOQUE

Enseignement du français comme langue non maternelle

Choix de documents



SÈVRES
20 au 22 juin 1983

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

RÉDACTION

Hélène GIGNAC

Yves-Étienne BANVILLE

SOUS LA DIRECTION DE

Michel AMYOT
Directeur des études et recherches
Conseil de la langue française

La publication de cette brochure
a été réalisée avec la collaboration du service des communications
du Conseil de la langue française

Dépôt légal - 1er trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-16055-X

TABLE DES MATIÈRES

Préface 9

I- Objectifs du colloque 11

II- Exposés 15

Exposé d'introduction de Daniel Coste 17

Conclusions de la première Biennale de l'Alliance française : exposé général de Ross Steele 35

III- Interventions du Haut Comité de la langue française 37

La politique du gouvernement français dans le domaine de la langue française, par Stélio Farandjis 39

Propositions du Haut Comité de la langue française, par Gilbert Dalgalian 41

Qui apprend le français aujourd'hui? Présentation d'une recherche en cours, par Simone Lieutaud 51

IV- Le point de vue québécois sur l'enseignement du français comme langue non maternelle 53

V- Le questionnaire et les réponses de la Mission laïque française et de l'Alliance française 63

Questionnaire 65

Réponses de la Mission laïque française au questionnaire 69

Réponses de l'Alliance française au questionnaire 83

TABLE DES MATIÈRES

VI- La situation dans les pays représentés au colloque 95

Tour de table 97

L'avenir prometteur du français en Côte-d'Ivoire, par Jean Konan 100

La situation du français au Danemark, par Jacques Qvistgaard 105

Le français comme langue non maternelle : son présent, son avenir, par Vasso Tocatlidou 111

La langue française à l'île Maurice : une langue presque maternelle, par Abdool Rahmen Nujurally 117

La situation privilégiée du français en Irlande, par Maureen Sheehan 119

Quel français pour les jeunes Nigérians?, par Grace Adebayo 120

Le français en Norvège, par Lars E. Ulsnes 129

Les langues étrangères en Nouvelle-Zélande, par Michael Andrewes 132

L'avenir du français en Uruguay, par Rolina Ipuche Riva 135

L'importance du français au sein de la Commission des Communautés européennes, par Livio Missir 142

VII- Rapport des groupes de travail 147

Recommandations 153

VIII- Liste des participants 163

COMITÉ D'HONNEUR

Yves MICHAUD
Délégué général du Québec en France

Évelyne NTEPE
UNESCO

Ahmadou TOURE
Agence de coopération culturelle et technique

Livio MISSIR
Commission des Communautés européennes

Colette MURCIA
Conseil international de la langue française

Émile BESSETTE
Fédération internationale des professeurs de français

COMITÉ ORGANISATEUR

Jean AUBA, président
Centre international des études pédagogiques

Michel PLOURDE
Conseil de la langue française

Stélio FARANDJIS
Haut Comité de la langue française

PRÉFACE

En juin 1983, le Conseil de la langue française du Québec organisait, en collaboration avec le Centre international des études pédagogiques de Sèvres et le Haut Comité de la langue française (auquel ont succédé le Commissariat général de la langue française et le Comité consultatif de la langue française, un colloque portant sur la prospective de l'enseignement du français comme langue non maternelle. Ce colloque, qui a réuni des participants de 26 pays représentant tous les continents, s'est tenu à Sèvres du 20 au 22 juin.

Après avoir organisé un colloque sur la place et le futur du français dans les sciences et les techniques, il était normal que, dans ses préoccupations sur la prospective de notre langue, le Conseil de la langue française s'intéressât à l'avenir de l'enseignement du français aux non-francophones. En effet, si le déclin de l'utilisation du français dans les publications scientifiques correspond à une montée de l'anglais, il n'est pas sans avoir de liens avec un déclin de l'enseignement de notre langue comme langue étrangère dans plusieurs pays non francophones. Parallèlement, on constate que les anglophones pour qui l'anglais est une langue acquise ont dépassé en nombre les anglophones de langue maternelle.

C'est dans cette perspective qu'il faut situer les nouveaux défis que doit relever l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde. Parmi ces défis, il faut compter la modernisation d'une pratique pédagogique trop souvent orientée, dans le passé, uniquement vers la préparation d'enseignants pour le système scolaire. On laissait ainsi de côté toutes les autres possibilités d'utilisation du français comme langue non maternelle. S'impose aussi la nécessité, de plus en plus ressentie, de fonder la diffusion du français sur un dialogue des cultures et des langues et d'en venir ainsi à ne plus considérer cet idiome comme l'apanage exclusif de ceux qui l'ont reçu comme langue maternelle. Enfin, la reconnaissance que le français n'est pas unique mais pluriel pose la question de la place des variétés régionales par rapport à la norme unique traditionnellement reconnue.

C'est en relevant ces défis et en résolvant les problèmes qu'ils nous posent que nous pourrons promouvoir une francophonie pluraliste, comme nous y invitaient précisément les participants au colloque de Sèvres.

Jean Martucci, président
Conseil de la langue française

I- OBJECTIFS DU COLLOQUE

Objectifs

- Faire le point sur l'enseignement du français aux non-francophones dans les pays francophones et dans les pays non francophones ;

- Proposer des orientations, de manière à la fois réaliste et prospective, à l'intention des décideurs, en vue d'améliorer l'utilisation des moyens investis.

Les invitations à participer à ce colloque furent adressées à une cinquantaine de personnalités des pays francophones et des pays non francophones. Il leur fut demandé de "prendre de la hauteur" pour réfléchir en commun et globalement aux images et aux représentations du français véhiculées par les institutions, les moyens d'information, les traditions, en 1983 et dans les 20 années à venir.

Ce colloque ne donna pas lieu à des ateliers spécialisés et à des confrontations entre techniciens de la didactique et de la pédagogie. Les problèmes méthodologiques ne seront abordés qu'en regard des grandes options qui furent proposées aux décideurs sur les objectifs généraux de l'enseignement du français comme langue non maternelle.

Il fut néanmoins souhaité que les travaux du colloque fassent apparaître des confluences et des convergences qui pourraient justifier des coordinations et des coopérations durables entre spécialistes.

La locution "langue non maternelle" ne fit l'objet d'aucun débat conceptuel préalable : elle n'a été utilisée que par référence à l'apprenant, pour que ne puisse être exclue aucune situation dans laquelle l'apprenant a pour langue maternelle une langue autre que le français.

II- EXPOSÉS

Exposé d'introduction

de Daniel COSTE

Je me trouve ici dans une situation quelque peu paradoxale. Le comité d'organisation de cette rencontre m'a fait l'honneur redoutable - et je me demande si je dois l'en remercier - de m'inviter à prendre la parole au début de vos travaux pour que "l'acquis" d'autres réunions internationales ayant eu trait au français soit ici présenté et, dans la mesure où vous le voudrez bien, pris en compte.

Il est vrai en effet que, depuis 1981, année, parmi d'autres événements marquants, du dernier congrès de la F.I.P.F.[1] à Rio de Janeiro, nous avons connu : en 1982, la Troisième rencontre mondiale des départements d'études françaises des universités, organisée par l'AUPELF[2] et l'A.C.C.T.[3] à Lomé et accueillie par l'Université du Bénin ; en 1983 et cette fois à Caracas, de nouvelles SEDIFRALE, comme il s'en était tenu d'autres à Bogota en 1981 ; et je ne saurais oublier la Biennale organisée par les Alliances françaises, qui vient tout juste de s'achever à Buenos Aires et qu'il reviendra à d'autres d'évoquer tout à l'heure.

Il est vrai aussi que, sous des formes diverses, ces rencontres, qui ne sont pas les seules dont on pourrait faire état, ont été traversées par quelques interrogations ou orientations fondamentales qui ont à voir avec l'objet même de la présente réunion.

Mais s'il y a paradoxe dans ma situation aujourd'hui, c'est que, chargé de rappeler quelques lignes de force de manifestations antérieures, je suis peut-être le seul ici qui ne se soit trouvé ni à Rio en 1981, ni à Lomé en 1982, ni à Caracas ou Buenos Aires en 1983.

Sans doute est-ce là, dans l'esprit des organisateurs, une circonstance qui garantira la neutralité de mes commentaires. Ni "penseur", ni "technicien", ni "décideur", je n'appartiens à aucune des catégories évoquées à l'ouverture de cette séance et suis plutôt censé jouer le rôle, assez nouveau, du Huron immobile, avec ce qu'il y faut de naïveté réelle ou feinte, de faux pas utilement involontaires, de questions hors de propos sous le couvert d'une présomption d'innocence. En bref, il me revient de faire, vaille que vaille, un balisage inaugural de notre lieu commun, en utilisant des repères et jalons déjà posés lors d'autres débats, et en acceptant le risque de les disposer à contresens, ne serait-ce que pour vous permettre ensuite de les redresser et de me corriger.

Trêve de préambule précautionneux. L'enjeu qui nous rassemble mérite que, pour la clarté et la dynamique des discussions que vous aurez, nous ne nous embarrassions pas trop de réserves et de scrupules et présentions carrément nos points de vue, nécessairement partiels mais complémentaires jusque dans leurs divergences, sur les questions posées.

Puisque mon lot est de me faire l'interprète et le porte-parole de ce à quoi conduisirent les échanges passés, et si la fonction de ce rappel est d'ouvrir quelques angles pour vos propres travaux, quitte à en fermer certains autres, il s'agit surtout d'inventorier les points qui n'exigent pas qu'on y revienne mais à partir desquels il importe de continuer à avancer.

Faute d'y avoir participé personnellement[4], j'ai pris connaissance des rapports ou recommandations de ces rencontres et j'ai surtout eu de nombreux contacts avec des collègues présents à Rio, à Lomé, à Caracas. Je les remercie pour leur aide précieuse, en espérant ne pas les trahir et sans pouvoir rendre justice ici à toute la richesse de leurs appréciations. D'une façon générale, chacun d'entre vous conviendra sans doute volontiers que trois remarques valent, d'entrée de jeu, pour nombre de rencontres internationales :

- La première, c'est que parler d'acquis ou d'apports, à leur propos, ne doit pas donner lieu à malentendu. Personne ne devrait être dupe du fait que ce qui est présenté comme conclusion unanime ou évidence partagée dans les recommanda-

tions ou un rapport de synthèse tient souvent plus de l'assertion volontariste de quelques-uns que de la conviction profonde de tous. D'où peut-être l'impression qu'on peut avoir que les mêmes constats ou voeux réapparaissent au fil des années, comme si leur générosité ou leur pertinence ne suffisait guère à faire bouger le monde.

- La deuxième, c'est que nombre de congressistes et de participants à d'autres réunions internationales restent sévères quant aux résultats effectifs de telle ou telle rencontre. Il est des commentaires sceptiques, d'autres amers, voire virulents, des gens pour se déclarer indignés qu'on assemble tant de personnalités diverses pour aboutir à si peu d'apports vraiment nouveaux ou marquants. Et quand les critiques se comptent aussi chez ceux qu'on range généralement dans la catégorie des enthousiastes invétérés, il serait hâtif pour les organisateurs de rencontres de simplement estimer, avec philosophie, qu'on ne saurait plaire à tout le monde et qu'il y aura toujours de "mauvais coucheurs". J'y reviendrai plus tard.

- La troisième remarque, c'est que toute réunion de cet ordre comporte aussi des conséquences diffuses, des ricochets imprévus, met en branle ou active des projets, des changements, des aventures qui n'ont souvent pas grand-chose à faire avec ce qu'étaient le thème et la visée de la rencontre. Et tout ceci est évidemment, au sens propre, inappréciable, même si, aux yeux de quelques-uns, c'est là d'abord ce qui rend sérieux, dans une dynamique internationale, ces grands rassemblements de peuple. Il ne saurait être question de parler ici, pour ce qui nous concerne, de cette forme, discrète ou spectaculaire, "d'acquis". Mais il fallait tout de même rappeler que de ne pas en parler ne signifie nullement que tout cela n'ait pas aussi eu lieu et laissé des traces.

Je voudrais maintenant procéder en deux temps principaux : en examinant d'abord tour à tour quelques aspects de l'atmosphère et des effets spécifiques de chacune des rencontres majeures en question (j'y ajouterai de brefs commentaires sur une table ronde tenue à Saint-Cloud en novembre dernier et sur la conférence qui s'est réunie en avril de

cette année à Yaoundé), en m'efforçant ensuite de dégager, transversalement, les conclusions majeures de cette somme d'échanges.

Les rencontres, à propos desquelles il y a lieu de se demander aujourd'hui ce qu'elles ont apporté, étaient diverses dans leur participation, leur visée, leur cadre institutionnel.

Rio 1981, c'est la F.I.P.F., une fédération d'associations extrêmement variées, de situations très inégales, une fédération aux moyens financiers fort limités, aux structures légères, fragiles peut-être, tenant souvent grâce à la volonté, au dévouement et à la compétence de quelques individus, un groupement militant fédérateur qui, à la limite, ne pèse pas lourd à côté de certaines des grosses associations qu'elle rassemble.

Rio 1981, c'est un pays, le Brésil, où le français est alors menacé, où les associations qui préparent l'accueil du congrès ont parfois l'impression de se battre le dos au mur : pour elles, il n'y a pas de droit à l'échec et elles gagneront leur pari. Personne n'est assez naïf pour croire qu'il suffit d'une rencontre mondiale pour promouvoir durablement une langue dans un pays donné mais si, aujourd'hui, au Brésil, la situation paraît moins sombre pour le français, le congrès de 1981 y est sans doute pour quelque chose.

Et cela est d'autant plus notable que le congrès de Rio, c'était aussi un projet longuement et attentivement préparé mais quelque peu risqué : affirmer le français "langue pour notre temps", selon l'intitulé de la rencontre, non pas figé en lui-même, dans un raidissement monolithique, mais bien à partir des autres langues et cultures et à travers elles ; le restituer, ce français, dans la richesse de ses bigarrures, de ses métissages, comme partie prenante d'un processus général de quête, de reconquête, d'affirmation des identités culturelles, dans leur pluralité, et notamment par la quête, la reconquête, l'affirmation de la pluralité des langues. Rio, c'est une pièce de Césaire traduite et montée en portugais, c'est une pédagogie éclatée retrouvant la diversité des classes et se gardant de tout dogme, c'est l'attention portée aux migrants, aux créoles, l'immersion linguistique et le théâtre à l'école, la francophonie maghrébine aux États-Unis, les apports de l'Afrique à la Caraïbe ; c'est aussi, comme déjà trois ans

plus tôt, à Bruxelles, mais sous une autre forme, les relations entre langue maternelle et langue seconde ou étrangère, non seulement dans l'apprentissage-acquisition par un individu mais aussi au niveau d'une communauté ou d'un peuple.

1982, à Lomé, c'est la Troisième rencontre mondiale des départements d'études françaises sous l'égide de l'AUPELF et avec le concours de l'A.C.C.T. Il y a là, pour le seul cadre universitaire, cinq ans après la rencontre de Strasbourg, 10 ans après celle de Québec pour les départements d'études françaises au niveau mondial (pays non francophones aussi bien que pays francophones), un enjeu politique plus marqué. D'abord parce que l'AUPELF est une institution plus ancienne (1961), plus établie, disposant d'un petit peu plus de moyens que la F.I.P.F., et que l'A.C.C.T. est une organisation gouvernementale, non une association internationale ou une fédération d'associations. Ensuite, parce que le thème retenu pour la rencontre, "les départements d'études françaises dans leur environnement", est un thème plus marqué, à dessein, que ceux des rencontres antérieures : s'interroger sur la place et le rôle des départements d'études françaises dans leurs divers contextes (l'université, la région, le pays, l'aire géographique ou culturelle, la communauté internationale), c'est sortir du sentier battu de l'organisation des cursus ; aborder la question des différences culturelles et des relations interculturelles dans leur rapport au développement n'est pas non plus jouer la carte de la routine des colloques savants. Enjeu politique plus marqué enfin, parce que le lieu africain de la réunion - et le choix du thème avait bien sûr aussi à voir avec le choix du lieu - rendait inévitable que, s'agissant du français, on trouve en chemin, quitte à en contourner certains, bien des problèmes que même des universitaires enfermés dans leur tour d'ivoire (s'il en reste) ne pouvaient considérer comme d'abord académiques.

Des voix s'étaient déjà fait entendre à Rio pour mettre en question avec quelque vigueur la notion de dialogue des cultures. Elles sont plus nombreuses à Lomé mais certaines ne tiennent pas à trop se faire entendre, d'autres restent mal entendues. Malgré l'importance des résolutions finales, un malaise demeure chez nombre de participants et l'impression que la rencontre a parfois manqué de substance (du fait d'une préparation difficile? d'une orientation trop volontariste? d'un décalage entre les propositions de contributions et la problématique du thème?). Cette rencontre est significative par défaut comme Rio avait pu l'être par excès, mais elle est également symptomatique, aux yeux de quelques-uns, d'une difficulté de ces réunions, si utiles soient-elles, à trouver le bon équilibre et leur second souffle.

Retraversons l'Atlantique vers les SEDIFRALE de Caracas, en 1983, réunissant au Venezuela des professeurs venus de divers pays d'Amérique du Sud et d'Amérique centrale, quelques-uns venus de France et du Québec. La dimension régionale de la rencontre est, comme pour les SEDIFRALE antérieures, organisée en liaison avec le comité latino-américain de l'AUPELF, nettement affirmée. Des ambiguïtés naissent ou persistent, nécessitant d'indispensables mises au point : la délégation française (BELC, CLAB, CREDIF, Paris III), bien involontairement disposée en rang d'oignons sur une estrade inaugurale autant que magistrale, sait bien que ce genre de figuration, s'il eut naguère son heure de gloire, n'est plus désormais de mise. Incident mineur mais occasion pour les enseignants latino-américains de marquer amicalement qu'ils entendent, sur leur propre terrain, prendre et conserver l'initiative dans ce dialogue des cultures, tout en restant soucieux d'une coopération active avec divers lieux de la francophonie. Deux ans après Rio, l'affirmation tranquille d'une identité culturelle prend aussi la forme, souhaitable, d'une disposition à l'autonomie (non nécessairement l'autarcie) méthodologique et scientifique et d'une volonté de questionnement de tous les transferts de pédagogie et des modèles importés. La leçon de Caracas, écho en acte de certaines déclarations de Lomé, n'a d'ailleurs guère besoin d'être montée en épingle : elle confirme une prise de conscience positive et partagée, mais bien antérieure à 1983 : de même que le français n'est pas la seule propriété de ceux dont il est la langue maternelle, de même les objectifs et les moyens de son apprentissage sont d'abord de la responsabilité, là où ils se trouvent, de ceux qui ont à l'apprendre ou à le faire comprendre. Et cela ne signifie évidemment pas que ceux qui entendent exercer pleinement cette responsabilité veuillent, du même coup, rompre les liens avec l'extérieur.

On pourrait allonger cette liste de rencontres et colloques mais, avant d'en arriver à des commentaires plus généraux, j'évoquerai simplement en quelques mots deux réunions, qui diffèrent entre elles comme elles se démarquent, thématiquement, des autres déjà mentionnées, mais qui l'une et l'autre, touchent, je crois, au propos qui vous rassemble ici.

La première est une table ronde, tenue à Saint-Cloud en novembre dernier, à l'occasion du centenaire de l'École normale supérieure. Cette table ronde portait sur l'évolution de la politique de diffusion du français entre 1945 et 1970 (vue de la France!). Et les participants ont eu maintes occasions d'y souligner ce que cette période avait comporté de défis, de projets, d'efforts en faveur du français ; combien aussi les initiatives et les volontés individuelles ou plurielles

avaient souvent pris corps en des institutions diverses, depuis le centre d'étude du français élémentaire au début des années 50, jusqu'à l'A.C.C.T. en 1970, en passant par le BELC, le CLAB, l'AUDECAM, diverses revues, des centres de linguistique appliquée dans différents pays, mais aussi l'AUPELF, la F.I.P.F. et bien d'autres instances nationales ou internationales. Et la question se posait de savoir comment aujourd'hui, face à de nouveaux défis (et à quelques autres qui perdurent), dans un contexte économique et politique mondial bien différent, à un moment aussi où plus d'une action entreprise dans les années 60 fait l'objet d'une réévaluation critique, comment donc il fallait penser cet avenir, en termes notamment d'adaptation et d'évolution nécessaires des institutions apparues alors.

La seconde rencontre, d'une tout autre nature, est la conférence internationale réunie à Yaoundé au Cameroun, du 26 au 30 avril 1983, sur le thème : "La recherche linguistique, l'emploi et l'enseignement des langues en Afrique : les moyens de renforcer la coopération entre les États". Y ont été examinés notamment les résultats de l'inventaire que la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays d'expression française) avait, dès 1979, souhaité voir établir sur la promotion et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs, question qui intéresse au premier chef l'Afrique[5].

Ce remarquable travail s'accompagne de nombre de recommandations à la fois novatrices et réalistes en faveur de ladite promotion et intégration des langues nationales, dans la mesure où les États concernés ont la volonté politique de s'engager dans cette voie ; à l'intérieur de ce mouvement évolutif, le français conserverait sans doute, en son temps et à sa place, variables suivant les pays, un rôle particulier dans les systèmes éducatifs, mais avec les ajustements méthodologiques qui s'imposent. Je suis convaincu que si, vraiment, beaucoup d'analystes et de responsables estiment que, pour une large part, l'avenir du français dans le monde dépend aussi de ce qu'il en adviendra en Afrique, vous aurez à revenir sur ces perspectives dans vos propres travaux.

J'en ai fini avec cette évocation de lieux et de dates ; encore une fois, d'autres auraient pu être indiqués, mais ce bref panorama suffit à donner le sentiment que, décidément, les rassemblements internationaux intéressant le français - directement ou indirectement - n'ont certes pas fait défaut ces dernières années. Portent-ils le témoignage d'une vitalité marquante? d'une rythmicité routinière désor-

mais bien établie? d'un affolement circonstanciel? À vous d'en décider. Pour ma part, j'aborderai maintenant quelques-unes des assertions ou orientations fortes qui ressortent avec netteté de cet ensemble de rencontres. Et je les énoncerai simplement une à une, comme autant de conclusions à partir desquelles développer peut-être votre réflexion prospective.

1re conclusion

LE FRANÇAIS N'A PAS SON AVENIR DERRIÈRE LUI.

Il est des tautologies utiles...

On a beaucoup parlé de recul, de chute du français, de menaces multiples sur son rôle et sa place dans nombre de pays ; et il est vrai que, dans bien des systèmes scolaires, en Europe et ailleurs, on assiste à une ascension de l'anglais (résistible, irrésistible?) aux dépens de toutes les autres langues étrangères ; vrai aussi que même dans les pays francophones, le français n'a plus toujours ou n'a plus pour longtemps la position dominante qui a pu être sienne. La tendance est nette, le mouvement va se poursuivre un temps encore, quitte à ce qu'ensuite s'amorce un léger retour de pendule dans le sens d'un rééquilibrage partiel. Il n'y a pas lieu pour autant de crier à la catastrophe irrémédiable et c'est, à mes yeux, la leçon majeure des rencontres internationales récentes que d'envisager sans crainte l'avenir du français dans le monde.

Pour une tendance quelque peu ethnocentrique de tradition européenne, l'appréciation portée sur la diffusion d'une langue se fait souvent en fonction de la part relative qu'elle occupe dans l'enseignement scolaire. Mais c'est oublier que l'enseignement scolaire n'est pas tout et c'est oublier aussi que, du fait de la démocratisation de l'instruction, cet enseignement scolaire a vu ses effectifs croître considérablement, en particulier bien sûr dans les pays en voie de développement et même si, pour des raisons démographiques, économiques, politiques, les taux de scolarisation sont loin, en bien des lieux, de continuer à croître. En bref, sans nier l'existence de reculs partiels parfois spectaculaires, le constat qui s'impose est que, au total y compris dans les systèmes scolaires, il n'y a sans doute jamais eu autant de personnes apprenant le français qu'aujourd'hui.

Qu'il y ait évolution, redistribution, c'est certain ; que la situation soit vécue comme une crise, notamment pour les enseignants de français, dans plusieurs pays et régions du monde, ce n'est pas douteux ; mais qu'il faille lancer des "sauve qui peut", à coup sûr non! Et vos débats, j'en suis sûr, iront tout de suite au delà de cette morosité désabusée qu'il était de bon ton d'afficher il y a quelques années. L'essentiel vous semblera aussi de ne pas construire d'illusoires bastions défensifs mais de marquer comment l'enseignement-apprentissage du français peut s'inscrire au mieux dans la dynamique d'une éducation qui, à l'échelle mondiale, ne pourra que s'étendre, quantitativement, et se diversifier, qualitativement.

Deux mises en garde claires, tout de même, à dégager des rencontres passées. La première est qu'il ne faut pas "se résigner" à "dégarnir" le scolaire et considérer que l'effort doit être placé d'abord ailleurs, par exemple du côté d'une promotion du français par les médias et quelques opérations publicitaires-chocs, ou du côté de quelques "publics cibles" adultes très spécialisés. En période de relative pénurie de moyens, les reconversions brutales peuvent être aussi dangereuses que tentantes. Mais diversifier, adapter, différencier selon les pays l'action "en faveur du français" (et on verra plus loin que ce n'est pas tout à fait ainsi que la question se pose) ne devrait jamais signifier qu'on sacrifie le scolaire. Toute politique officielle qui, par malentendu ou non, serait interprétée comme signifiant que la France, par exemple, s'intéresse systématiquement plus aux industriels ou aux responsables économiques ou diplomatiques qu'aux enfants et adolescents apprenant le français en milieu scolaire serait à coup sûr mal comprise, notamment des associations de professeurs de français. Mais complémentairement, il importe sans aucun doute que ces dernières continuent activement à sortir de l'école quand il s'agit de mieux faire connaître une langue ou de mettre son enseignement en relation avec l'environnement.

La seconde mise en garde est que la pression paraît particulièrement forte en ce moment au niveau des départements d'études françaises, dont beaucoup vivent encore - pas toujours pour très longtemps - suivant des modèles importés et classiques de formations non finalisées ou finalisées vers la seule préparation d'enseignants pour le système scolaire (cette formation initiale restant d'ailleurs surtout académique et ne donnant pas une place suffisante, dans bien des cas, à la compétence langagière et à la préparation professionnelle). En plus d'un lieu, des universitaires "à l'ancienne" ramènent l'exercice de leur métier à l'explication de texte littéraire ou au commentaire normativo-

philologique, déplorent la baisse de niveau des étudiants, la diminution des effectifs ou la raréfaction des débouchés, mais pratiquent souvent la politique de l'autruche, quant ce n'est pas "après moi le déluge". Lomé a été l'occasion de sonner l'alarme, mais, l'âge aidant, les mandarins un peu durs d'oreille (ou ne fréquentant pas ce genre de rencontres) ne manquent pas.

À travers ces deux remarques, qui complètent et nuancent la première conclusion, on tombera peut-être d'accord sur l'hypothèse suivante : si l'avenir du français ne paraît pas globalement en péril, il y a à s'inquiéter des moyens qui, par une adaptation rapide mais si possible sans cassure, devraient permettre aux appareils existants de s'ajuster à l'évolution relative des publics.

2e conclusion

LE DÉBAT NAGUÈRE VIF ENTRE CULTUREL ET FONCTIONNEL EST DÉPASSÉ.

Dans toutes les rencontres considérées, il ne s'est jamais agi de polariser de façon simpliste les enjeux, les objectifs, les stratégies. Si, il y a quelques années, des voix autorisées affirmaient qu'il fallait mettre tous les oeufs du futur dans le panier d'un enseignement fonctionnel répondant à la demande de publics restreints, soigneusement calibrés et bien placés dans la circulation et la compétition internationales, on n'en est plus là aujourd'hui. Sous des formes diverses, l'affirmation culturelle est plus forte que jamais, comme motivation ou comme obstacle à l'apprentissage d'une langue autre ou comme raison de défendre la sienne propre.

Là aussi, il me semble que tenir compte de l'acquis des rencontres antérieures consisterait pour vous à poser résolument que, dans le "pour quoi" et le "pour qui" d'un apprentissage du français, les dimensions fonctionnelles et culturelles ne sont aucunement exclusives les unes par rapport aux autres mais bien plutôt étroitement interdépendantes : prétendre jouer les unes contre les autres, dans la mesure où il serait possible de toujours les démêler, c'est, à coup sûr, risquer de tout perdre sur les deux tableaux. Et ceci ne signifie évidemment pas, à l'inverse, qu'il faille toujours tout emmêler et vouloir courir tous les lièvres à la fois. Cela ne signifie pas non plus qu'on puisse

se satisfaire de vagues compromis et maintenir en l'état le flou artistique de bien des programmes de formation[6].

3e conclusion

TOUT APPRENTISSAGE DE LANGUE

EST UNE FORME DE DIALOGUE DES CULTURES

qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas, et c'est pour cela aussi que toute tentative pour chasser le culturel le verrait revenir au galop.

Mais le dialogue n'a rien d'une communion, ne relève pas de l'harmonie préétablie, n'est qu'exceptionnellement un partage égalitaire. Il y a des enjeux dans tout dialogue, il est des dialogues de sourds et des dialogues complètement asymétriques. Il est des dialogues qui ne servent qu'à renforcer le pouvoir établi d'un des interlocuteurs, à le légitimer plus encore et à confirmer l'autre dans une relation de dépendance. Il y a des dialogues piégés.

La plupart des dialogues consistent aussi en la négociation difficile d'un langage commun et ils s'établissent à partir souvent d'une incompréhension réciproque, voire d'un conflit existant ou toujours possible.

Dialogue des cultures certes, mais à la condition de ne pas faire d'angélisme. Et remplacer "dialogue" par "polylogue" ou "polyphonie" ne change rien aux données fondamentales du problème. Sur ce point au moins, les techniciens, les didacticiens, linguistes ou sociologues, peuvent inviter les "penseurs" ou les "décideurs" à ne pas trop fausser le jeu en trop jouant sur les mots.

4e conclusion

LE FRANÇAIS APPARTIENT À TOUS CEUX QUI S'EN SERVENT,
QU'ILS SOIENT FRANCOPHONES NATIFS OU NON.

Il n'est aujourd'hui le bien propre, l'héritage exclusif de personne. Ses usagers, tous ses usagers, en sont collectivement responsables et tous contribuent à le faire évoluer, à le préserver et à le transformer, qu'ils soient académicien du Quai Conti ou travailleur maghrébin à Aulnay-sous-bois, ingénieur indien ou écolier sénégalais, réfugié chilien au Québec ou professeur japonais d'université.

Il y a des foyers multiples de francophonie, des réseaux de communication plus ou moins denses, plus ou moins complexes entre ces différents foyers mais, fondamentalement, aujourd'hui, l'avenir du français est lié à l'activité et au développement de tous les foyers et dépend plus de leurs modes effectifs d'interrelation, de la nature et de la régulation de leurs échanges, de leur synergie, que de choix politiques mondialistes, pour ne pas dire planétaires, qui seraient faits dans tel bureau parisien ou québécois ou dans tout autre lieu.

5e conclusion

L'AVENIR DU FRANÇAIS EST LIÉ
À L'AVENIR D'AUTRES LANGUES

et les réseaux francophones évoqués il y a un instant ne peuvent prendre leur plein sens que si, en outre, dans chaque lieu de francophonie entendue au sens large, le français non seulement ne brime pas mais facilite l'affirmation d'autres langues. Cela vaut en France pour les langues régionales, pour les langues d'origine des immigrants, pour les langues étrangères enseignées à l'école.

Cela vaut en Afrique pour les langues nationales ou maternelles autres. Cela vaut ailleurs par rapport aux créoles ou, ailleurs encore, par rapport à d'autres langues étrangères.

Une fois de plus, il faut aller au delà des slogans au goût du jour et de l'apparente générosité angélique. Affirmer une interdépen-

dance des langues dans leur développement ne doit faire oublier ni les risques de l'impérialisme linguistique ni ceux de l'isolationnisme linguistique. Rien ne va vraiment de soi en ces affaires et il suffit de songer aux difficultés auxquelles se heurte, par exemple, une politique de traduction du français vers d'autres langues et d'autres langues vers le français, il suffit de constater les réticences, résistances, incompréhensions diverses que rencontre, là où elle existe, toute véritable volonté de promotion des langues nationales en Afrique, pour se convaincre, si ce n'était déjà fait, que la route est longue et ardue qui mène des résolutions de principe aux transformations effectives.

6e conclusion

LES ÉCHANGES LINGUISTIQUES ONT À S'INSCRIRE DANS UNE PERSPECTIVE DE CODÉVELOPPEMENT

et la diffusion d'une langue (le terme "diffusion" étant sans doute de plus en plus inadéquat en raison des connotations qu'il charrie[7]) ne saurait être conçue (perçue) comme un don ou une imposition.

Propriété de tous ceux qui s'en servent, le français a valeur d'abord pour ceux à qui il rend service, individus ou communautés, et il arrive que l'instrument de promotion individuelle, s'il a fonction aussi de sélection sociale, ne soit pas vraiment un des vecteurs du développement collectif. On peut constater que, très légitimement, paraphrasant et inversant une formule célèbre, le message transmis aux pays où le français est langue maternelle par ceux où il est à apprendre soit du type : "Ne nous demandez pas ce que nous pouvons faire pour le français, expliquez-nous ce que le français peut faire pour nous... aussi bien ou mieux qu'une autre langue". Il se peut aussi, toujours légitimement, qu'on ne demande à personne d'expliquer quoi que ce soit et qu'on se fasse soi-même une opinion, en toute autonomie. Mais une chose est sûre et se dessine nettement dans les conclusions officielles ou dans les leçons parallèles des rencontres internationales récentes : ou bien le français jouera un rôle dans le développement de pays et de communautés qui entendent faire leurs propres choix, y compris en matière linguistique, ou bien il apparaîtra à terme comme un obstacle à ce développement. Dès lors, toute coopération en ce domaine est conditionnelle et ne saurait relever de la technique du package-deal - gardons à l'expression son origine! Là encore, les inégalités économiques peuvent déséquilibrer la négociation mais tout indique aujourd'hui que le resserrement des ressources, quelque gravité qu'il présente par ailleurs, devrait amener tous les partenaires concernés à utiliser à bon escient celles qui restent disponibles pour l'avenir. Au moins peut-on entrete-

nir cet espoir, tant pour la coopération bilatérale que pour les relations multilatérales.

7e conclusion

LE POLYCENTRISME DES INITIATIVES DEMANDE UNE CONCERTATION ET L'ÉTABLISSEMENT DE PRIORITÉS.

L'époque est révolue où une puissance tutélaire apparaissait et se présentait comme lieu unique de référence, d'incitation, d'animation pour tout ce qui touchait au français dans le monde. Sans pour autant prétendre que, dans les faits comme dans les mentalités, toute trace ait disparu de cette situation longtemps prévalante (nul n'est naïf à ce point), nos congrès, rencontres et colloques soulignent naturellement que, si le français appartient à tous ceux qui s'en servent et si les foyers multiples de francophonie, négative ou non, se doivent d'interagir dans la perspective générale d'un codéveloppement qui les intéresse chacun et tous (mais en intéresse aussi d'autres qu'eux), alors les initiatives d'action et de coopération sont elles aussi d'origines multiples, se manifestent et se mettent en oeuvre dans un ensemble polycentrique.

Là sans doute réside une des forces principales pour l'avenir. Dans un monde pluriel où, qu'on le regrette ou non, la France n'a plus le rayonnement, la puissance et le prestige dont elle jouissait dans le passé, ce qu'il adviendra du français est heureusement aussi l'affaire de bien d'autres qu'elle, quand même elle affirme aujourd'hui redonner une priorité ardente à la promotion de la langue.

On ne craindra pas de marquer ici ce que les réunions internationales et les instances nationales donnent fortement à entendre : plus vite le français cessera d'être (encore trop) identifié à la France et plus vite les initiatives en faveur du français seront perçues et acceptées par tous comme n'intéressant pas seulement son pays d'origine, mieux l'avenir de la langue sera assuré. Et cela ne revient certes pas à dire que la France n'ait pas toute sa part à tenir dans ce concert d'initiatives, ni qu'elle doive jouer son rôle en sourdine, ni que l'image qu'elle peut avoir dans le monde soit désormais sans importance.

Je viens de parler de "concert d'initiatives" et beaucoup d'entre vous pourraient ici sourire : pas plus que la polyphonie culturelle, l'harmonie des actions, la concertation des entreprises des uns et des autres ne constituent des données de l'expérience. Le polycentrisme correspond à un système, à un ensemble de systèmes, pour partie aussi à une absence de systèmes qui présentent un potentiel plus riche et plus dynamique que le modèle rayonnant de naguère mais qui ne manquent pas de complexité et qui courent le risque, dans les faits, soit d'éclater en insularités dérivantes, soit d'annuler leurs forces en tirant à hue et à dia.

Là, me semble-t-il, se pose, sous des formes diverses, la question clef autour de laquelle, chacune à sa manière, bien des rencontres internationales antérieures ont quelque peu tourné : comment ce jeu complexe d'initiatives et d'évolutions peut-il s'autogérer, s'autoréguler, de façon à préserver les avantages de sa souplesse et ceux des interrelations?

Trois problèmes bien connus, de nature très différente, mais entretenant ensemble quelques rapports, peuvent donner un contenu concret et diversifié à cette question clef. Ils me permettront aussi d'achever sur des points d'interrogation à votre adresse cet inventaire de conclusions.

Le premier problème est celui des normes linguistiques. Il y a des français pluriels et non pas un "standard" unique. Et ces français bougent, se transforment là où ils sont, de par les usages différenciés qu'on en fait, en raison aussi de leur insertion et actualisation dans des contextes culturels extrêmement divers. Jusqu'où doivent et peuvent aller ces dérives nécessaires et fécondes? L'avenir du français passe-t-il par l'avenir des variétés du français, d'une variété de (plusieurs) français?

Le deuxième problème est celui des modèles scientifiques et des outils méthodologiques. Leur universalité longtemps prétendue, dans la mesure où elle a conduit à des transferts ou à des impositions des pays industrialisés vers les pays en voie de développement, apparaît aujourd'hui à plus d'un comme une sorte de ruse de l'impérialisme. Et le développement a besoin de modèles ou d'outils qui ne soient pas tou-

jours importés, qui ne soient pas seulement adaptés après coup (quand le transfert pur et simple a fait la preuve de son inadéquation) mais qui soient aussi préconçus et préadaptés en fonction de l'environnement culturel et des perspectives propres à tel ou tel pays, à tel ou tel ensemble régional. Mais jusqu'où ne pas aller dans la contextualisation?

Si l'universalisme à sens unique masque parfois mal des transferts culturellement destructeurs, ne doit-on pas, à l'inverse, prendre garde à ce qu'il peut y avoir d'enfermement isolationniste et souvent conservateur dans l'appareillage ad hoc élaboré localement?

Le troisième problème nous ramène à l'action et au rôle des organisations internationales et des instances nationales. Même sauvagement schématisés, les principes susceptibles d'inspirer des initiatives prises en divers lieux semblent aujourd'hui largement convergents ; et la présentation très résumée que je viens de faire soulignait que les réunions internationales qui ont précédé la vôtre manifestent en effet, quant aux principes, un large consensus. Mais c'est pour la mise en oeuvre que des hésitations, des flottements, des contradictions se font jour, quand ne resurgissent pas de vieux réflexes ou des pesanteurs trop bien connues. Nous aurions tous ici à citer des exemples de rivalités, de bisbille, d'ignorance réciproque entre institutions différentes (voire entre les services d'une même institution) censées oeuvrer dans le même sens, tant au niveau national qu'au niveau international. Nous pourrions tous faire état de cas où le manque de concertation a conduit à un gaspillage des moyens ou à un échec des opérations.

Mais je me garderai ici de compliquer mon cas en troquant le statut de Huron immobile contre celui de Caton à peu de frais. Mieux vaux se demander si ces blocages divers, si ces ratés multiples ne sont pas aujourd'hui le signe d'une difficulté de ces institutions à ajuster leurs politiques (entre elles mais d'abord chacune pour ce qui la concerne), à définir leurs priorités et déjà à opérer des choix qui ne soient ni pseudo-mondialistes ni strictement locaux mais qui déterminent plutôt des stratégies et des cohérences régionales. Le polycentrisme reconnu des initiatives ne devrait-il pas aboutir à la mise en place coordonnée de telles actions régionales (étant entendu qu'il ne faut pas réduire ce dernier terme à sa seule acception géographique et qu'il ne s'agit pas de préconiser un découpage du monde!)? Le malaise que connaissent nombre d'instances nationales ou internationales (et qui affecte sans doute aussi l'atmosphère des rencontres mondiales) ne

tient-il pas pour partie - et transitoirement sans doute - à ce qu'elles doivent reconvertir et réorganiser leurs priorités et leurs modalités d'action, redéfinir leurs niveaux d'intervention?

À ce point où j'ai trop abusé de votre patience sans pour autant réussir à remplir ce qu'était mon mandat, à ce point où, vous ayant asséné quelques conclusions d'un passé que vous connaissez, je glisse à des questions bien présentes que vous n'ignorez pas, il ne me reste qu'à m'interrompre après avoir, si vous m'y autorisez, exprimé une suggestion qui, pour le coup, outrepassera mon rôle.

Nous avons surtout besoin aujourd'hui, une fois admis quelques grands principes directeurs, de mettre en avant des propositions concrètes, des objectifs réalistes, des plates-formes d'action, des calendriers opérationnels, pour quelques zones ou secteurs prioritaires, sans perdre de vue les enjeux globaux, sans négliger les spécificités locales, mais en établissant déjà ensemble des cahiers des charges pour l'avenir. À échéance de 20 ans, comme les organisateurs de ce colloque y invitent? Pourquoi pas? C'est beaucoup et c'est peu, quand il s'agit d'évolution linguistique.

RÉFÉRENCES

1. F.I.P.F. : Fédération internationale des professeurs de français.

2. AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française.

3. A.C.C.T. : Agence de coopération culturelle et technique.

4. Mais ayant tout de même eu une petite part à la préparation, en leur temps, du congrès de la F.I.P.F. à Rio, puis de la rencontre des départements d'études françaises à Lomé.

5. Cet inventaire a lui-même donné lieu à la coopération internationale, puisque préparé par :
   - le ministère de l'Éducation du Québec;
   - les services de la coopération et du développement du ministère français des Relations extérieures;
   - l'Agence de coopération culturelle et technique.

6. Il suffirait peut-être de poser pour principe que tout apprentissage d'une langue gagnera à répondre à des objectifs fonctionnels clairs et affirmés comme tels (ce qui ne veut pas dire qu'il s'agisse de s'enfermer dans une problématique des besoins, dont on sait les pièges) mais que, dans le même temps, tout apprentissage d'une langue affecte, dans ses finalités comme ses modalités, le développement culturel de celui qui apprend, et ne relève donc jamais d'une instrumentalité innocente. Reste que si les rencontres de Rio, de Lomé, de Caracas, se gardent en la circonstance de toute dichotomie réductrice, elles n'entendent pas non plus proposer des dépassements synthétiques. Elles affirment simplement (et c'est déjà beaucoup) que le fonctionnel n'est pas seulement l'utilitaire et que le culturel ne se confond pas avec un enseignement de civilisation.

7. À tort, sémantiquement : la diffusion ne se fait pas nécessairement à partir d'un centre, elle peut être multipolaire... diffuse.

Conclusions de la première Biennale de l'Alliance française: exposé général

de Ross STEELE

Nous voulons rendre compte brièvement des conclusions de la première Biennale de l'Alliance française, qui s'est tenue récemment à Buenos Aires et a regroupé une soixantaine de délégués. Voici en résumé le contenu des débats :

- Mise en question de la notion de "civilisation" telle qu'elle est employée dans l'expression "Enseignement de la langue et de la civilisation françaises"

  Cette expression est désormais incapable de traduire nos préoccupations dominées par la perspective interculturelle. Plutôt que d'un enseignement de la civilisation, il s'agit d'une initiation à la "lecture des cultures", plus exactement à la lecture différentielle des cultures.

- Insistance sur la composante culturelle dans l'enseignement de la langue comme compétence de communication

  Il faut prendre conscience de tous les éléments culturels que recouvre la communication et en tenir compte dans l'enseignement.

- Insistance sur un double besoin des enseignants de français

  - Besoin d'information : la plupart des pays souffrent d'un manque d'information sur l'évolution des méthodes ou plus simplement d'un manque de matériel pédagogique.

  - Besoin de formation : en particulier en ce qui concerne la sensibilisation à la composante culturelle de l'enseignement du français.

III- INTERVENTIONS DU HAUT COMITÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE

La politique du gouvernement français dans le domaine de la langue française

par Stélio FARANDJIS

Nous désirons remercier M. Jean AUBA pour son allocution et saluer en vous les "copropriétaires de la langue française", une langue qui est "l'un des plus prestigieux instruments intellectuels de l'humanité", mais qui n'est pas pour autant un "dépôt sacré et intangible". Nous tenons à souligner le rôle primordial de l'enseignement dans la diffusion de la langue et insister sur la nécessité de la recherche scientifique pour l'étude des conditions favorables à l'enseignement du français, en tenant compte, bien entendu, que ces conditions ne sont pas seulement d'ordre pédagogique, mais aussi d'ordre socio-économique et sociopolitique. Enfin, soulignons, dans le domaine de la recherche, une initiative récente du H.C.L.F. en collaboration avec le C.N.R.S. (projet de recherches nouvelles sur la langue), et, dans le domaine de la promotion littéraire, une nouvelle initiative du CREDIF (institution de prix littéraires aux enseignants auteurs, français et étrangers).

Voici les principes qui régissent la politique que le gouvernement français entend développer en ce qui concerne la diffusion de sa langue. Il en reconnaît 12 qui peuvent se résumer comme suit:

- 1° Illustrer la vitalité de la langue française ;
- 2° Favoriser l'enrichissement de la langue française ;
- 3° Améliorer les conditions et la qualité de l'enseignement du français ;

- 4° Harmoniser la politique de la langue française avec la politique générale des langages (les diverses formes de la communication) ;

- 5° Susciter une dynamique sociale de la langue française, en permettant au peuple de participer à la vie et à la création de sa langue ;

- 6° Perfectionner la législation linguistique, afin de protéger les droits linguistiques des consommateurs ;

- 7° Promouvoir le français comme langue scientifique ;

- 8° Assurer la qualité et la modernité de la langue administrative ;

- 9° Développer le français comme langue des affaires ;

- 10° Articuler la politique de la langue française sur une politique générale des relations interculturelles ;

- 11° Assurer le rayonnement de la langue française dans le monde en l'associant à une image positive de la France et de la francophonie;

- 12° Promouvoir une francophonie pluraliste.

En conclusion, nous n'insisterons jamais assez sur le fait que ces principes sont sous-tendus par une philosophie implicite : celle du développement de la communication entre les hommes, dans le respect et l'appréciation des différences.

Propositions
du Haut Comité de la langue française

par Gilbert DALGALIAN

I - PROPOSITION CONCERNANT LE THÈME : "QUI APPREND LE FRANÇAIS COMME LANGUE NON MATERNELLE? QUI L'APPRENDRA DANS 20 ANS?"

Le Haut Comité de la langue française m'a confié la tâche de vous présenter deux propositions - très différentes - qui me paraissent toutes deux contribuer à la réalisation des trois objectifs rappelés pour ce colloque par le directeur du C.I.E.P. dans sa lettre du 30 avril 1983 :

- faire le point ;
- proposer des orientations ;
- promouvoir des coopérations durables.

C'est dans cette triple perspective que s'inscrivent les propositions suivantes :

1° Lancement d'une enquête internationale sur les "domaines d'utilisation du français"

La première proposition a pour objet le lancement d'une enquête internationale de type sociolinguistique, portant sur les "Domaines d'utilisation du français", que prévoient utiliser les divers publics d'apprenants de français langue étrangère.

La méthodologie de cette enquête pourrait s'inspirer de l'approche de Daniel Coste du CREDIF dans le chapitre intitulé "Publics et domaines" de l'ouvrage collectif Un niveau-seuil, approche qui servit de base à un questionnaire d'enquête réalisé et exploité en 1978[1] auprès d'un large public d'adultes apprenant le français dans les Instituts français de R.F.A. À l'époque, ce travail permit d'identifier non seulement des publics très différenciés, mais encore de déterminer les domaines sociaux et intellectuels d'utilisation du français, envisagés par ces publics, et enfin de préparer des matériels didactiques correspondant à certains de ces domaines, par exemple : "le français des relations sociales et amicales" et "le français des relations civiles et commerçantes" (à ne pas confondre avec le français "commercial"). Étaient prévus également des matériels ou modules correspondant aux deux domaines :

- de la "fréquentation des médias écrits",
- et de la "fréquentation des médias audiovisuels".

Ce travail eut un effet d'entraînement qui déborda des Instituts français sur les universités populaires de R.F.A.

Une telle enquête se différencie de celle que j'ai proposée il y a quatre mois au groupe chargé de préparer ce colloque, en ceci qu'il n'est plus question cette fois d'établir un inventaire des situations d'enseignement du français avec toutes leurs composantes : publics, stratégies et résultats. On reconnaîtra peut-être à la proposition formulée aujourd'hui à la fois d'être réaliste, parce que restreinte dans son objet, et de ne pas prétendre refaire ce qui a été fait cent fois déjà : je veux parler des descriptifs de situations locales ou nationales et des nombreux questionnaires d'enquête envoyés dans les postes à l'étranger, sources d'une véritable saturation et pas toujours suivis du retour d'information espéré par les organisateurs.

En se concentrant sur une enquête de type scientifique - sociolinguistique - devant identifier des domaines précis d'utilisation du français et quantifier la demande ainsi enregistrée (à l'aide des

---

1. Sous ma direction et en collaboration avec le CREDIF, voir compte rendu du Français dans le monde, n° 149.

moyens informatiques nécessaires), on se donne les moyens d'atteindre le double objectif suivant :

- Faire le point - en prenant en compte des institutions très diverses et cela à l'échelle internationale - sur la question : Qui apprend le français? Pour quoi faire? C'est-à-dire quoi? Où? Quand? Comment?

- Promouvoir une coopération concrète entre des institutions et des pays très divers et cela à plusieurs niveaux :

  - au niveau d'une première "commission technique" relativement réduite et pluridisciplinaire pour mettre au point et proposer l'instrument de cette enquête ;

  - au niveau d'un "conseil scientifique large" chargé d'entériner ou de retoucher, voire modifier, l'instrument proposé par la "commission technique" ;

  - au niveau de l'ensemble des institutions qui prendront part à l'exécution de l'enquête ;

  - enfin, au niveau de l'ensemble des institutions qui participent au bilan des résultats.

Ce travail pourrait se faire en deux temps : retour d'information à la "commission technique", et présentation des résultats et discussion lors d'un grand colloque international qui aura pour objectifs de :

- 1° quantifier des publics types et de définir leurs utilisations futures du français (derechef qui? Pourquoi faire?);

- 2° esquisser des types de solutions et de matériels didactiques avec les options, les panachages et les passerelles requises par la définition concrète des domaines d'utilisation (ce serait alors un début de réponse aux questions : Quel français? Comment l'apprendre?).

Avant de prier l'auditoire de formuler, le moment venu, ses réactions à cette proposition qui n'a de sens que si elle est largement soutenue et prise en charge, j'aimerais suggérer une limitation raisonnable à cette enquête : la restreindre dans cette première étape aux

seuls publics d'apprenants adultes, à l'exclusion des publics scolaires et universitaires, quitte à mettre les publics universitaires en seconde priorité et à lancer cette deuxième tranche de travail, aussitôt que le "conseil scientifique" estimera que les moyens de cette seconde enquête pourront être réunis assez rapidement.

Quoi qu'il en soit, si un consensus se réalise sur cette proposition globale, il appartiendrait à ce colloque soit de désigner la "commission technique" et le "conseil scientifique large", soit d'en fixer les critères de désignation.

2° Amélioration des conditions d'apprentissage du français

La deuxième proposition concerne l'apprentissage du français comme langue non maternelle de façon apparemment indirecte mais en réalité de façon à la fois profonde et dans un domaine vital : je veux parler de l'amélioration en France même des conditions d'apprentissage du français pour les enfants de migrants en liaison avec la promotion de certaines langues, particulièrement l'arabe et le portugais, dans l'esprit d'une polyphonie de bon aloi et d'une sensibilisation interculturelle efficace.

Pour donner d'emblée à mon propos un tour réaliste, je veux d'abord vous rapporter deux expériences en cours ou en gestation.

L'une, toute simple, a pour cadre le CES Raymond-Queneau dans le 5e arrondissement de Paris. À l'initiative d'un professeur de langue étrangère, M. Lionel Cayet, a été lancé, avec la participation de tous les enseignants intéressés de ce collège, un projet d'action éducatif (P.A.E.) nommé "Ouverture sur les cultures du monde" et tirant parti de la présence d'élèves étrangers originaires de 12 à 15 pays différents. L'objectif de ce P.A.E. est, je cite le document, "de sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire à une diversité culturelle qui ne peut être que rarement prise en compte dans le vécu scolaire traditionnel". Les moyens de cette communication et de cette information interculturelles y sont :

- d'une part, l'instauration d'une 6e et d'une 5e "non francophones" pour les "primo-arrivants" et les plus avancés, où

l'on utilise de façon complémentaire un manuel connu de FLE et diverses techniques de la pédagogie Freinet, ainsi qu'une bibliothèque de classe adaptée et toute une batterie d'exercices de compréhension et d'expression faisant une place importante à l'identification des registres de langue ;

- d'autre part, l'existence, à l'emploi du temps et hors emploi du temps, d'activités interculturelles régulières regroupant les francophones et les non-francophones de deux ou plusieurs classes sous forme d'ateliers à option, où interviennent les enseignants de français, de mathématiques, de langues vivantes, de sciences expérimentales et humaines, d'éducation nouvelle et artistique et même d'éducation physique.

Les échanges linguistiques trouvent leur compte à cette pédagogie et les domaines d'utilisation du français s'en trouvent élargis pour tous les élèves, tandis que les élèves français enrichissent leur image du monde et instaurent des rapports différents avec les élèves et les cultures d'origine étrangère.

L'autre expérience fait un pas de plus dans le sens de l'éducation interculturelle. Il s'agit d'un projet de dimension internationale, interculturelle et interlinguistique qui sera lancé à la rentrée dans la région du Nord, sous la double autorité du Comité d'expansion de la région et du Rectorat de Lille (pour le ministère de l'Éducation nationale), et ce à l'initiative d'Europe-Éducation.

Ce projet consiste à mettre en place, en différents endroits de la région de Lille (où sont présentes des populations étrangères, ou correspondant à de nouvelles implantations économiques), des sections bilingues dès le primaire et la maternelle. Celles-ci seront de quatre types :

- sections franco-italiennes,
- sections franco-néerlandaises,
- sections franco-arabes,
- sections franco-anglaises.

Pour les détails de ce projet, je prie l'auditoire de se référer à l'équipe pédagogique Europe-Éducation qui a en particulier la charge de formation des enseignants de ces sections internationales. Mais il faut souligner ici que, si ce projet a été rendu possible, c'est en conséquence directe du décret du 11 mai 1981 visant à promouvoir les sections internationales aux niveaux primaire et secondaire. Et pour nous, l'articulation institutionnelle et pédagogique liée à la promotion linguistique des enfants migrants est très claire : l'apprentissage efficace du français comme langue non maternelle, en France même, doit tenir compte de la personnalité totale de l'élève, langue et culture comprises.

Si l'on peut faire cet effort pour les populations étrangères privilégiées, dites "populations mobiles" (tels que les ingénieurs et les cadres), relativement marginales dans notre société, on doit pouvoir promouvoir des structures comparables pour les populations de "migrants non privilégiés" qui occupent, eux, une place importante tant dans notre économie et notre société que dans les phantasmes du Français moyen.

Les recommandations du Haut Comité dans ce domaine sont de deux ordres : scolaire et institutionnel.

Le domaine scolaire

En ce qui concerne le domaine scolaire, le Haut Comité de la langue française préconise les mesures suivantes :

- 1° une information interculturelle systématique dans les premier et second degrés pour tous les enfants, en particulier sur les civilisations arabe et ibérique ;

- 2° la mise en place graduelle d'une éducation bilingue et interculturelle des enfants migrants ;

- 3° une amélioration immédiate des conditions d'apprentissage du français, en particulier par une meilleure prise en compte des difficultés - et des richesses - linguistiques et culturelles spécifiques de ces enfants ;

- 4° l'introduction de certaines langues, dont l'arabe et le portugais comme LV2 dans les structures scolaires des collèges et des lycées en tant que langues optionnelles pour tous.

Le domaine institutionnel

Dans le domaine institutionnel - et pour assurer la coordination et le suivi des mesures scolaires - le Haut Comité suggère :

- la création d'un "conseil national pour la promotion linguistique et interculturelle des enfants migrants et français "sous l'autorité conjointe du ministère de l'Éducation nationale et du Secrétariat d'État ;

- et, pour insérer ces initiatives scolaires françaises dans leur véritable contexte, l'adhésion massive des écoles à sections bilingues ou internationales au grand réseau qui est en train de se constituer au sein de l'A.I.E.P.E.L.P. (Association internationale des écoles partiellement ou entièrement de langue française), à l'initiative de J.P. Maillard, directeur adjoint au ministère des Relations extérieures et secrétaire général d'Europe-Éducation.

Pour ces deux propositions globales, enquête sociolinguistique et promotion linguistique et interculturelle complémentaire des enfants de migrants et des enfants français, le Haut Comité de la langue française est prêt à envisager toutes formes d'aide et de collaboration qui seront jugées nécessaires afin de promouvoir dans ces domaines une coopération internationale et scientifique, large et durable.

II - INTERVENTION LORS DE LA SÉANCE CONSACRÉE AU THÈME : "QUEL FRANÇAIS EST ET SERA ENSEIGNÉ"?

Il est apparu au Haut Comité de la langue française que l'expérience acquise - tant en recherche que dans la pratique en classe - en ce qui concerne les cours et les matériels de cours relatifs aux

"français dits fonctionnels ou de spécialité", est telle qu'il n'est pas nécessaire d'attendre les résultats de l'enquête sur les "domaines d'utilisation", pour aller de l'avant et développer ce type de matériels et de cours.

En revanche, il nous a paru nécessaire, compte tenu des expériences en cours et des bilans qui existent déjà, de suggérer trois propositions pour la poursuite de cette orientation.

- 1° La première suggestion vise une confrontation et, par la suite, une coopération internationale entre les écoles et organismes de recherche, qui ont acquis une expérience reconnue dans l'élaboration et l'expérimentation des matériels relatifs aux français de "spécialité".

- 2° La deuxième suggestion consiste à proposer que, sauf dans des cas très précis de cours liés à une firme ou à une spécialité de pointe, on donne du terme "français fonctionnel" une interprétation assez large permettant d'élaborer des matériels qui ne soient pas limités à une sous-spécialité.

  Autrement dit - et surtout aux tout premiers niveaux - mettre en place des matériels et des cours ouvrant sur l'ensemble du "domaine des sciences exactes" quand il s'agit du "français scientifique" et sur l'ensemble du "domaine juridico-commercial", quand il s'agit du "français des affaires". L'enseignement du lexique devrait lui aussi être compris dans cet esprit qui tourne à la fois le dos au "basique" et à une spécialisation trop tôt restrictive. Et cela d'ailleurs tout aussi bien dans des domaines autres que ceux des "français de spécialité".

- 3° Enfin, troisième suggestion - et c'est là peut-être que l'enquête sur les domaines d'utilisation devrait de nouveau apporter des clartés nouvelles - il nous paraît souhaitable que les matériels et les cours de "français scientifique", de "français des affaires" et d'autres spécialités se diversifient dans leurs contenus et leurs méthodes, tantôt pour privilégier certains types d'oral par rapport à d'autres, tantôt pour mieux tenir compte de certaines habitudes d'apprentissage propres à des publics donnés, tantôt encore pour faire alterner l'enseignement de groupe avec des phases de bain linguistique à dominante socioprofessionnelle et socioculturelle, en vue

d'une insertion fréquente des apprenants dans des situations d'utilisation immédiate et d'expression de nouveaux besoins. Et ce dernier point est - d'expérience - décisif pour toute production allant de pair avec une expérimentation simultanée.

Il est clair que les deuxième et troisième suggestions concernant deux aspects importants de la recherche et de l'organisation de cours justifient l'échange et la coopération proposés en premier point. Il faudrait examiner quel(s) organisme(s) de recherche existant en France ou dans un autre pays francophone pourrait être le (ou les) maître(s) d'oeuvre de cette coopération internationale, à laquelle le Haut Comité est prêt à apporter tout le soutien possible, pour la promotion du français en liaison avec la promotion socioprofessionnelle des individus.

Qui apprend le français aujourd'hui?

Présentation d'une recherche en cours

par Simone LIEUTAUD

Un contrat de recherche a été passé, en mars 1983, entre le Haut Comité de la langue française et l'Université Paris III. J'en ai accepté la responsabilité dans le cadre de l'UER d'Études françaises pour l'étranger. Mademoiselle Anne BERT du Haut Comité de la langue française est chargée avec moi de son exécution.

Il s'agit d'un vaste programme visant à établir un répertoire documentaire de l'activité universitaire et associative en faveur de la diffusion du français, des langues de France et des langues étrangères en France. Le répertoire constituera un premier outil de documentation, d'analyse et d'appréciation, permettant à tous ceux que concernent la recherche, l'élaboration de programme ou de matériaux didactiques ou la formation, de mieux cerner la problématique de l'enseignement des langues.

Pour la première partie de ce contrat, c'est-à-dire pour l'année en cours, nous avons choisi de commencer par un recensement des organismes, des lieux de formation publics et privés et des programmes d'enseignement pour le français, langue étrangère en France. Ce travail est déjà très largement avancé. Il se compose d'un fichier à entrées multiples, complété par un ensemble de dossiers qui, pour chaque organisme considéré, fournissent toutes les informations que l'on peut recueillir.

Nous envisageons de traiter ensuite dans l'ordre :

- l'enseignement du français aux migrants et, non corollaire, l'enseignement en France des langues des minorités linguistiques ;

- les langues régionales en France ;

- le français langue étrangère à l'étranger et, non corollaire, l'enseignement en France des langues étrangères.

Il nous semble que ce travail a pour mérite de regrouper en un milieu unique des informations souvent existantes mais dispersées. Son existence devra faire l'objet d'une certaine publicité auprès des chercheurs, enseignants et entreprises, mais nous pensons qu'il constitue de toute évidence le type d'objet à informatiser pour en assurer une constante remise à jour et une grande accessibilité. La Haut Comité de la langue française serait prêt à envisager une telle éventualité.

IV- LE POINT DE VUE QUÉBÉCOIS SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE NON MATERNELLE

Le français au Québec, un présent garant de l'avenir

Nous présentons ici une synthèse d'entrevues réalisées auprès des participants québécois au colloque, MM. Michel AMYOT, Maurice MORAND et Pierre NIEDLESPACHER, et Mmes Anne BORIEN et Magdelayne BUTEAU.

Depuis les années 70, le français au Québec est passé d'un statut de langue officielle à caractère culturel à un statut de langue officielle à caractère prioritaire. Suite à une série de législations, le français est devenu obligatoire dans le monde du travail, et ce d'abord et avant tout dans le monde de l'entreprise. Les deux dernières et principales législations, les lois 22 et 101, ont fait en sorte que la francisation de l'entreprise devienne la plus importante justification pour apprendre le français.

Dans les cégeps et les universités, des nouveaux programmes furent créés pour faire face à cette nouvelle réalité. De nombreuses écoles de langue privées furent mises sur pied au cours de cette période. De ce nombre, la moitié existe encore aujourd'hui. Même les entreprises ont développé leurs propres cours de langue de façon à offrir à leurs employés des cours de français sur place. Le but : leur permettre de continuer à occuper leur emploi et d'avoir accès à des pratiques qui commandaient la connaissance du français.

Plus ou moins parallèlement, on a accru de beaucoup l'apprentissage du français chez les jeunes : étudiants réguliers, à plein temps, dans les cégeps, les universités, les écoles primaires et les écoles secondaires.

De nouvelles méthodes d'apprentissage, classes d'immersion, firent leur apparition. Là encore, cet apprentissage est justifié auprès des parents et des jeunes eux-mêmes par le fait que ces jeunes auront besoin demain du français s'ils veulent travailler et demeurer au Québec.

AUJOURD'HUI, C'EST L'ASPECT UTILITAIRE QUI DOMINE

L'aspect utilitaire semble avoir définitivement pris le dessus sur l'aspect culturel. Des enquêtes de conscience linguistique[1] ont démontré que la connaissance du français chez les non-francophones était liée à l'intérêt qu'ils ont de poursuivre leur vie et leur carrière au Québec. Ceux qui veulent partir connaissent moins le français que ceux qui veulent rester.

Ces études ont été réalisées à la fois auprès de jeunes francophones étudiant en français et auprès de jeunes étudiants en anglais, qu'ils soient anglophones, allophones ou francophones. Il est intéressant de constater que, chez les jeunes qui étudient en anglais, l'apprentissage du français est d'abord et avant tout d'ordre utilitaire. On apprend le français pour des raisons strictement de fonctionnement dans la vie courante et de travail au Québec.

L'aspect culturel, l'aspect relation avec les francophones, devient tout à fait secondaire. Pourquoi apprendrait-on le français? Pour écouter la télévision, lire des journaux et des livres, ou communiquer avec des amis francophones? On est Nord-Américains, et la culture, en Amérique du Nord, c'est d'abord et avant tout en anglais.

QUI APPREND LE FRANÇAIS AU QUÉBEC?

En fait, à peu près tout le monde. On apprend le français au Québec comme langue seconde et non comme langue étrangère. La distinction s'impose : une langue seconde, c'est une langue que l'on doit maîtriser pour pouvoir vivre ; alors qu'une langue étrangère, c'est une corde de plus à son arc, qui rend service et permet de dialoguer en certaines circonstances.

Ce qui ne signifie toutefois pas que tous les non-francophones québécois connaissent le français. S'il faut en croire les données du dernier recensement canadien, le taux de bilinguisme chez les anglophones du Québec serait passé de 37 % en 1971 à 53 % en 1981. Selon les mêmes sources, les travailleurs et les jeunes apprennent davantage le

français que les autres, toutefois l'apprentissage du français est directement proportionnel au niveau de scolarité.

Le cas des écoles anglophones

Du point de vue pédagogique, le français enseigné traduit l'influence des théories et des tendances courantes en didactique des langues. Dans les classes où l'on a commencé à utiliser du matériel pédagogique et des méthodes d'implantation axés sur la communication directe, le français enseigné et appris diffère de celui des classes où se prolonge l'approche dominée par le français fondamental et les méthodes audio-linguales. Les apprenants qui sont sans cesse exposés aux documents authentiques tant sonores qu'imprimés, de par leur environnement, n'apprennent par le même français que ceux qui sont initiés dès le début de leur apprentissage aux fables de La Fontaine ou aux poèmes de Prévert. Mais la variété linguistique peut aussi dépendre des différents programmes suivis.

À l'école primaire, le français s'enseigne à raison de 20 à 30 minutes par jour, de la première à la sixième. Dans les écoles qui ont commencé à se mettre à "l'heure des approches communicatives", les élèves apprennent, par le truchement de situations actuelles ou simulées, à réaliser des fonctions langagières variables qui reflètent phonétiquement l'origine des enseignants autant que les particularités du milieu. Si l'on enseigne la langue écrite, l'accent est d'abord mis sur la langue orale. Dans la production, de façon à faciliter l'apprentissage, le développement de stratégies de communication prime l'acceptabilité grammaticale et la précision lexicale. Pour favoriser la compréhension, on tend de plus en plus à initier les élèves, par des projets d'échanges et des documents authentiques, aux variantes linguistiques de l'usage courant. Cependant, là où l'approche communicative n'est pas encore répandue, on enseigne un français modelé sur des dialogues plus ou moins naturels, et la correction plutôt que la communication demeure l'objectif prioritaire.

Au secondaire, la langue écrite prend plus d'importance tout en laissant une large place à la langue parlée. La grammaire et l'orthographe s'enseignent systématiquement dans l'optique d'un français standard. De plus, les élèves ont l'occasion de se familisariser avec quelques ouvrages littéraires français et québécois.

Au niveau collégial, les programmes de français sont très variés : ils visent un complément de connaissances et de maîtrise du français. Le français des affaires, la littérature française et québécoise et les cours de conversation sont parmi les options disponibles.

Toutefois, dans bien des cas, ces programmes ne semblent pas comporter la durée et l'intensité d'apprentissage propres à produire un niveau de bilinguisme satisfaisant.

C'est ce qui amène les parents à choisir les classes d'immersion française pour leurs enfants.

Si l'on en juge par les prises de positions de Caldwell[2] et autres anglophones bien connus, les anglophones québécois qui veulent rester au Québec semblent extrêmement sévères envers l'école anglo-québécoise : cette dernière aurait négligé de conserver les racines anglo-québécoises. Pour que ces racines demeurent, elles doivent s'entremêler aux racines franco-québécoises.

Le cas des centres d'orientation et de formation des immigrants

Les centres d'orientation et de formation des immigrants (C.O.F.I.) furent mis sur pied par le gouvernement du Québec, au cours des années 70, pour favoriser l'intégration des immigrants au marché du travail. Depuis lors, les immigrants fraîchement débarqués au Québec, qui ne connaissent pas le français, doivent y faire un stage d'immersion de 10 mois avant de se mettre à la recherche d'un emploi. Pour s'intégrer au milieu québécois et y vivre comme citoyen normal, il leur faut une bonne connaissance du français.

Avec des passés linguistiques extrêmement différents, cette clientèle immigrante possède par conséquent des rythmes d'apprentissage des plus inégaux. Qui plus est, un certain nombre d'entre eux sont analphabètes dans leur propre langue.

Jusqu'à tout récemment, on y utilisait principalement les méthodes audio-linguales suivantes : De vive voix, Le français international (LFI), Dialogue Canada, etc. Mais ces outils ne semblaient pas répondre aux besoins réels de cette population. On essaie maintenant de mettre l'accent sur une langue de communication, une langue familière qui fait place aux sentiments. On présente plusieurs modèles utilisés dans la conversation courante, tout en spécifiant les niveaux de langue. Sur le chapitre de l'expression écrite, on s'en tient toutefois à un français dit standard.

On convient aujourd'hui qu'il est impossible de dissocier apprentissage du français et intégration à la culture québécoise. Sur cet aspect aussi, les méthodes conventionnelles achoppent : peu d'entre elles font référence au contexte culturel québécois. Le Québec doit donc en arriver à créer son propre matériel, lequel devrait intégrer toutes les dimensions tant culturelle qu'économique et sociale du Québec à travers l'apprentissage du français, un matériel adapté aux nouveaux arrivants. L'enseignement du français aux immigrants n'en sera que plus riche et mieux intégré.

CONCLUSIONS

Le fait français est plus que jamais réalité au Québec. Une réalité avec laquelle les non-francophones doivent désormais composer. Conséquence directe, l'apprentissage du français se fait de façon déjà beaucoup plus positive.

On tend de plus en plus à développer l'enseignement d'un français québécois qui permet d'entrer en contact avec n'importe quel francophone dans le monde.

Si la situation québécoise apparaît favorable au français, on ne peut malheureusement en dire autant de la situation du français dans le reste du monde. Les prospectivistes croient en effet qu'à la suite de la régression de l'utilisation du français scientifique et technique dans le monde, devant la passivité des autorités compétentes des pays francophones, l'usage du français ira en se marginalisant. Il y a tout lieu de croire que cette tendance ne pourra être infléchie que si le

français cesse d'être le prolongement d'une hégémonie historique nationale et devient le reflet de la situation polynationale actuelle. "Le lien moteur de ce rassemblement linguistique multiplicateur", pour reprendre l'expression de l'ex-recteur de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M. Louis-Edmond Hamelin, doit se situer dans la francophonie périphérique car, "d'après un modèle économique, le pouvoir tend à glisser de la région centrale vers les périphéries"[3]. Le français doit également être le reflet de sociétés modernes, dynamiques, bien engagées dans le virage technologique du XXI^{e} siècle si l'on veut qu'il reprenne le pouvoir d'attraction qu'il exerçait encore au début de ce siècle.

RÉFÉRENCES

1. Pierre Georgeault, Conscience linguistique des jeunes Québécois, tome II : Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II, Québec, Conseil de la langue française, "Dossier", n° 10, 1981, 158 p.

   Uli Locher, avec la collaboration de Mélanie Lange et Pierre Georgeault, Conscience linguistique des jeunes Québécois, tome III : Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4e et 5e secondaire et en 1re et 2e collégial, Québec, Conseil de la langue française, "Dossier", n° 13, 1983, 225 p.

2. Gary Caldwell, Le Québec anglophone hors de la région de Montréal dans les années soixante-dix. Évolution sociodémographique, Québec, Conseil de la langue française, "Dossier", n° 4, 1980, 121 p.

3. Conseil de la langue française, Actes du colloque international, L'avenir du français dans les publications et les communications scientifiques et techniques, vol. I, p. 229.

V- LE QUESTIONNAIRE ET LES RÉPONSES DE LA MISSION LAÏQUE FRANÇAISE ET DE L'ALLIANCE FRANÇAISE

Questionnaire

Objectifs

Le questionnaire ci-après a été élaboré par le Comité d'organisation du colloque, c'est-à-dire par un petit groupe de responsables d'organismes français ou internationaux ayant leur siège à Paris.

Il reflète inévitablement certains points de vue parmi beaucoup d'autres possibles : il appelle donc non seulement des réponses aux questions posées, mais des réactions, des remises en cause, des compléments. L'avenir du français étant l'affaire de tous les francophones, chacun ne peut parler que de son lieu.

I - POURQUOI?

Pourquoi enseigne-t-on, pourquoi apprend-on le français comme langue non maternelle, en 1983?

Quelles raisons aura-t-on de l'enseigner et de l'apprendre dans les 20 années à venir?

Pour des motivations à court terme? à longue échéance? Pour des raisons affectives? pratiques? politiques? culturelles? économiques?

Pour quel(s) domaine(s) d'utilisation? relations socio-amicales? relations civiles et commerçantes? utilisation professionnelle? avantages salariaux? langue de promotion sociale? utilisation des médias? utilisation culturelle? autres domaines?

Comme langue imposée par l'institution? héritée de la colonisation? comme langue de communication interrégionale et internationale (ex. : Afrique, Amérique)?

Comme moyen choisi par l'apprenant de renforcer son identité culturelle, y compris sa langue maternelle? de prendre une certaine distance par rapport à l'uniformisation linguistique et culturelle due à l'emprise de l'anglo-américain?

Comme un des grands moyens de compréhension entre les hommes? Quelles raisons a-t-on et aura-t-on dans les 20 années à venir, quelles raisons donne-t-on de ne pas enseigner et apprendre le français lorsqu'on ne l'a pas comme langue maternelle?

II - QUI?

Qui apprend le français comme langue maternelle?

Qui l'apprendra dans 20 ans?
- quelle partie du public scolaire?
- quels adultes?

Comment prendre en compte la diversité des publics, des contextes institutionnels, pédagogiques, culturels, sociaux?

Le cas particulier et le devenir des minorités linguistiques (migrants par exemple) dans les situations multilingues.

Le cas où le français est enseigné comme s'il était leur langue maternelle à des apprenants qui ne le parlent pas dans leur famille.

III - QUOI?

Quel français est enseigné comme langue non maternelle? Quel français sera enseigné dans les 20 années à venir?

Quel français est et sera demandé?

Le français écrit? oral? les deux?

Quelle(s) variété(s) de français? régional? littéraire? instrumental? etc. Utilisant ou véhiculant quel contenu culturel?

Comment interprétez-vous ces demandes?

IV - CONCLUSIONS?

Comment apprécier et interpréter les informations statistiques concernant le nombre des apprenants, la situation de la langue française dans votre région ou pays?

Quels sont vos souhaits, vos recommandations en matières de politique du français langue non maternelle?

Réponses de la Mission laïque française au questionnaire

L'enquête a été envoyée dans une trentaine d'écoles dont environ les deux tiers ont répondu. Quantitativement peu pertinent, ce sondage dans la communauté scolaire francophone de certaines grandes régions du monde peut néanmoins servir de base de travail pour des travaux plus approfondis.

Nous avons essayé à travers ce dépouillement de réagir à l'effet de "collection" de réponses individuelles pour dégager des lignes de force, thèmes ou questions à débattre.

Ces réponses débordent quelquefois le cadre scolaire pour donner en regard un aperçu sur les motivations différentes des adultes dans les mêmes régions. Nous l'indiquerons clairement.

Les grandes régions du monde qui ont été sondées sont les suivantes :

- en Europe, l'Espagne et la Grèce ;
- en Amérique du Nord, les États-Unis et le Canada ;
- en Afrique, la Libye, le Nigeria, l'Éthiopie et le Maroc ;
- au Moyen-Orient, le Liban et les pays du Golfe persique ;
- en Asie, l'Indonésie ;
- enfin, les écoles australiennes.

Le système d'analyse ici dégagé, n'est, nous en avons le sentiment, qu'une possibilité ; on peut certainement soit en trouver d'autres, soit l'affiner.

PARAMÈTRES GÉNÉRAUX JOUANT UN RÔLE DANS LA SCOLARISATION EN FRANÇAIS OU PARTIELLEMENT EN FRANÇAIS DES ENFANTS ÉTRANGERS

I- "POURQUOI?"

Le rôle de la tradition et de l'histoire (coefficient F1)

Le rôle de la tradition et de l'histoire apparaît violemment. On peut distinguer :

- les zones sans tradition francophone (cf. Nigeria, Australie, Indonésie, Golfe persique) ;
- les zones à histoire coloniale ou paracoloniale :
  Deux sous-zones :
  - tradition coloniale "pure" (cf. Afrique francophone)
  - existence de communautés francophones, issues de l'histoire, importantes (cf. Canada, Liban) ;
- les zones à tradition d'échange culturel (cf. États-Unis, Espagne, Grèce, Éthiopie).

Des motivations à long terme : le réel (coefficient F2) et l'imaginaire (coefficient F3)

Les motivations en matière de scolarisation portent en général sur un long terme.

Les quelques motivations à court et moyen terme sont liées soit à certaines carences d'un système éducatif national qui ne répond pas aux besoins, soit à la nécessité de s'intégrer rapidement, et pour un temps limité, à une petite communauté francophone.

Les motivations à long terme sont liées à un projet de vie des familles qui a un rapport étroit avec l'aire francophone.

Le français est vécu soit comme composante de l'identité culturelle, soit comme nécessité de vie (langue internationale, langue de communication interrégionale, langue de promotion sociale).

Les motivations de type idéologique, résistance à l'impérialisme anglo-américain, par exemple, n'apparaissent dans le domaine scolaire qu'aux États-Unis.

L'analyse de ces motivations permet de dégager les facteurs suivants :

- le type de relations que le pays considéré entretient ou vise à entretenir avec l'aire francophone (F2 - le réel). Des relations économiques tenues (présence de grands chantiers) (cf. Nigeria ou Indonésie), aux relations économiques et culturelles importantes (cf. Espagne), en passant par toute une gamme intermédiaire.

- l'image de la France et du français dans le pays considéré (l'imaginaire - F3). Cette image vient interférer et nuancer d'apparents déterminismes liés à F1 ou F2.

De l'absence d'image (Afrique anglophone) ou d'une image faible, à une image conflictuelle très positive ou très négative liée à

l'histoire et à l'idéologie officielle du pays considéré, l'image du français est liée, pour la scolarisation, aux sous-caractères suivants :

- Valeur de son système éducatif (positive/négative)
- Valeur d'efficacité de la langue comme langue d'enseignement
- Valeur interne [proximité linguistique / rationalité, clarté]
- Valeur d'échange [transfert technologique / débouchés universitaires et professionnels]

  } - Bilinguisme utile non utile

- Valeur culturelle (libération/oppression)

L'importance des facteurs d'ordre psychosociologique

Le paramètre F3, d'ordre psychosociologique, vient renforcer ou au contraire contrebalancer les évidences d'une implantation traditionnelle (F1) ou les évidences d'ordre économique et culturel (F2).

Note: F3 est certainement plus complexe à définir et à délimiter que F1 et F2 qui sont des réalités.

À partir de situations de fait comparables, le facteur F3 peut amener des réponses très contrastées à la question "avenir du français, raisons de l'apprendre ou de ne pas l'apprendre".

II - "QUI?"

Venant d'écoles primaires, la réponse évidente est "des enfants". On peut distinguer ici différents facteurs qui influent sur le système :

Obligation/volontariat (F4)

- Enfants obligés : le système éducatif fait du français une obligation.

- Familles volontaires : investissement à partir de F3, compte tenu de F1 et F2.

Milieux sociaux et nationalité (F5)

- Milieu social, origine nationale des enfants.

Scolarité (F6)

- Scolarité complète ou partielle (totalement en français ou non).

Note: On peut supposer que ces catégories adaptées pourraient servir à identifier aussi des adultes bien que les obligations ne soient pas du même type, ni l'origine ou le type de formation demandée.

III - "QUEL FRANÇAIS?"

En terme d'investissement à long terme, cas le plus général, c'est un français complexe englobant des possibilités d'acquisition culturelles, scientifiques et techniques de haut niveau.

"Que faire?"

Reprendre les données et les passer au tamis d'une analyse qualitative fine pour dégager des enjeux et des priorités d'action.

Exemples :

- Au Liban, bien que certaines données soient très positives, il y a menace sur la valeur de libération et d'efficacité (F3) dans les communautés arabophones.

Est-ce un enjeu, est-ce une priorité? Aux décideurs de conclure.

- La présence de chantiers dans des pays à F1 faible et à F2 tenu, suscite une demande de F4 volontariat, F6 scolarité partielle à partir d'un F3 positif (valeur d'échange de la langue).

Est-ce un enjeu, faut-il mettre des moyens supplémentaires, demander un effort supplémentaire aux entreprises, est-ce une priorité? en scolarisation ou en actions de formations spécialisées?

IV - RÉSULTATS PLUS DÉTAILLÉS DU SONDAGE

"POURQUOI?"

Coefficient F1 quasi nul

Si F2 est tenu et F3 neutre (cas des écoles d'entreprises en Afrique anglophone, au Nigeria par exemple, en Libye ou en Indonésie), la motivation principale d'un apprentissage du français réside dans la nécessité d'échange que les nationaux éprouvent par rapport à la petite communauté francophone. Cette scolarisation crée, en outre, des espoirs de travail en France, de formation professionnelle (pour quelques adultes : espoir de commerce avec l'aire francophone).

Si F2 est ténu et F3 positif, cas de l'école de Canberra en Australie où sont investis positivement la valeur du système scolaire, la valeur interne de la langue et le bilinguisme (+ adultes : tourisme, relations professionnelles très spécialisées).

Si F2 est ténu et F3 négatif en tant que valeur d'échange de la langue, aucun national n'est scolarisé, c'est le cas entre autres de l'école d'Abu Dhabi à programme franco-arabe (dominante français) dont le tiers des effectifs sont arabophones (un Abu Dhabien sur 700 élèves). Pour cette communauté, F3 est positif (Libanais, Maghrébins), alors que F3 est négatif pour les nationaux.

F1 important

F2 ténu - F3 incertain

Il nous faut ranger dans cette catégorie le Canada anglophone. L'image du français y est assez négative dans la mesure où l'identité nationale affirmée ne correspond pas à l'identité culturelle ressentie.

Les motivations qui peuvent amener les parents à scolariser les enfants, en dehors des obligations du système éducatif national, sont liées en F3 à la recherche d'un système éducatif plus structuré et aux valeurs culturelles que véhicule la langue française.

F2 important et F3 incertain

Il faut ranger dans ce cadre les pays d'Afrique francophone et le Liban. En effet, les relations économiques et commerciales avec la France, via l'aire africaine francophone, sont importantes. On observe, dans les deux cas, à la fois une image de la France très positive pour certains groupes confessionnels ou sociaux et une revendication en langue et culture maternelles qui traversent les groupes (sentiment d'aliénation culturelle).

Dans les deux cas, le français est langue d'enseignement nécessaire à la poursuite des études et à l'obtention d'un emploi. Le français est aussi la langue de certains médias (radio - presse - télévision). Il est souvent considéré et enseigné comme langue quasi maternelle. Suivant les pays et les groupes, on assiste à des évolutions diverses :

- retour sur langue(s) maternelle(s);
- passage de certains publics à l'anglais dans un but pratique (bilinguisme ou trilinguisme) (sentiment de pouvoir rapidement communiquer en anglais bien qu'on ne possède pas toutes les subtilités de la langue) ;
- passage en Afrique de communautés de confessions musulmanes à une alphabétisation en arabe.

Le prestige des universités américaines amène souvent des adolescents, scolarisés principalement en français, à se tourner vers l'anglais. (Mais n'est-ce pas aussi quelquefois un signe de refus de cette implantation traditionnelle du français?)

Note : Les statistiques sont trompeuses en ce sens que le "francophone" produit par les différents systèmes nationaux l'est rarement dans sa totalité (cf. création de "parler de synthèse" local). L'école française devient le conservatoire de la francité, objet de culte ou de haine suivant les personnes et les groupes. À une identité nationale biculturelle ou pluriculturelle correspondent des identités culturelles hybrides. Le conflit est ouvert ou latent.

F1 faible

F2 important - F3 incertain

Présence française historiquement faible, mais échanges économiques et commerciaux relativement importants, bonne tradition d'échanges culturels.

Exemple Europe

À priori, une image de la France plutôt positive mais en train d'évoluer pour des raisons politiques et pratiques. Les problèmes relatifs au Marché commun, les quotas relatifs au nombre d'étudiants étrangers dans les universités, ainsi que l'amélioration des systèmes éducatifs nationaux provoquent une certaine désaffection de l'école française.

Les raisons pratiques d'apprendre le français pour obtenir certains emplois s'effritent elles aussi devant la montée de profils de postes bilingues (anglo - X). Le français recule donc en tant que première langue étrangère.

La Grèce montre le rétrécissement de l'image du français sur certains plans (essentiellement littéraires et juridiques) mais en même temps un élargissement de cette image lorsqu'il peut apparaître comme vecteur de transfert scientifique et technique.

Le cas des États-Unis (F3 positif)

Les raisons affectives et culturelles dominent, surtout dans certains milieux franco-américains (culture et frivolités).

C'est la langue de prestige des élites culturelles, l'apprentissage d'une forme de pensée, l'ouverture du "ghetto" anglophone technologique, l'image d'une culture anti-impérialiste. L'image du système éducatif est positive et les écoles bilingues commencent à y être recherchées.

La langue française y est en concurrence avec l'espagnol dans certaines zones à forte population de migrants hispanophones. On doit noter néanmoins que l'école française, lorsqu'elle prend la peine de mettre en place un cursus bilingue, devient aussi recherchée par certaines catégories de migrants : les Iraniens, les Slaves, certaines couches

moyennes hispanophones y voient un relais vers leur culture d'origine. Les sympathies politiques attirent enfin certaines couches moyennes de la population noire américaine.

Les familles qui investissent dans le français et l'école à la française ressentent, pour couronner l'édifice, le besoin d'un diplôme international qui puisse réinsérer leurs enfants partout dans le monde.

Le cas de l'Éthiopie (F2 ténu - F3 positif)

La volonté de l'Empereur que ses élites adoptent un modèle culturel européen perdure au delà de la révolution.

En effet, les investissements du type F3 restent identiques. Bien que la langue officielle soit l'anglais, la motivation principale reste d'ordre affectif et culturel, les raisons pratiques, conditions d'enseignement et faibles coûts viennent en second. Les raisons économiques (les débouchés sur Djibouti) restent faibles, les motivations d'ordre professionnel - formations internes au lycée, études poursuivies en France, emploi dans les organisations francophones - ne semblent pas déterminantes dans la plupart des cas.

L'établissement d'Addis-Abeba reste néanmoins à classer dans la catégorie Afrique francophone pour la deuxième partie de son public étranger. Addis-Abeba est un des sièges de l'O.U.A. (Organisation de l'unité africaine) en Afrique.

Dernier élément à prendre en considération : le gouvernement éthiopien étudierait un projet visant à réintroduire le français dans les écoles publiques.

"QUI?"

Obligation/volontariat par rapport à l'étude du français (F4)

- volontariat pour F1 quasi nul ;
- obligation pour F1 important ;
- volontariat pour F1 faible.

Milieux sociaux et nationalité (F5)

Le public des écoles françaises et des bilingues à dominante francophone est composé de familles volontaires qui sont issues de groupes sociaux le plus souvent privilégiés. On retrouve dans ces mêmes écoles, outre les nationaux, une grande diversité de nationalités, principalement des migrants de l'aire francophone. Dans le cas du français imposé, pour l'ensemble ou seulement une partie de la scolarité, le français touche tous les milieux sociaux.

Scolarité (F6)

Il faut distinguer les scolarités totalement en français des scolarités bilingues et d'activités de langue française comme première langue étrangère.

Scolarité totalement en français

En français dans les écoles françaises des zones considérées si la réglementation locale le permet (exemple : interdit en Afrique du sud ou en Arabie Saoudite).

Ce type de scolarisation monolingue semble poser de plus en plus de problèmes aux enseignants pour intégrer la diversité des publics, et ne semble bien fonctionner qu'avec des enfants en bas âge.

Scolarité bilingue

On retrouve de subtiles diversités de scolarisation au Canada, au Maroc, au Liban, etc. Système plus cohérent mais très diversement entendu quant aux finalités, aux procédures, aux évaluations, à la formation des enseignants.

Fonctionne bien avec des enfants pris très tôt et un minimum horaire consacré à la langue autre et activités en langue autre, d'environ une heure et demie par jour.

Scolarité partiellement en français

Là ou le français est enseigné comme première langue étrangère au niveau secondaire, les résultats sont aléatoires.

"QUEL FRANÇAIS?"

Très traditionnel en général : de type français langue maternelle appliqué à l'immersion. Souvent traduction/grammaire avec quelques essais d'innovation par l'introduction de méthodes d'enseignement du français langue étrangère de type SGAV (peu existant pour enfants) pour commencer.

Dans de nombreuses écoles, il s'agit d'une langue d'enseignement, ce qui conduit à des besoins très diversifiés (au minimum, le français qui peut servir à l'élaboration d'une culture scolaire).

Peu de tendance vers le culturel en zone F1 - quasi nul (oral, échanges quotidiens).

Demande assez générale de renouvellement de méthodes et contenus (intégration de contenus en rapport avec l'implantation scolaire).

QUE FAIRE?

Les conclusions sont diverses :

- resserrer le dispositif français à l'étranger, avoir une politique claire et fondée sur l'échange, en particulier en matière de scolarisation ;
- politique du livre et des médias : contact plus intense avec la France d'aujourd'hui ;
- matériel d'autoformation ——— apprenants / éducateurs ;
- utiliser la présence économique pour pénétrer les pays sans tradition historique de francophonie ;
- revoir notre image à l'étranger ;
- sanction des études bilingues : un diplôme international. Lequel?
- avoir de l'imagination et savoir prendre des risques.

Réponses de l'Alliance française au questionnaire

Le questionnaire a été adressé à l'ensemble de nos Alliances à travers le monde. Nous avons déjà reçu des réponses en provenance de quatre continents :

- Afrique (Zaïre, Éthiopie, Madagascar et Nigeria) ;
- Océanie (Australie) ;
- Amérique (États-Unis, Colombie, Mexique, Uruguay et Brésil).

Au total, on a recueilli 25 réponses de différentes Alliances.

Nous n'avons que très peu commenté les réponses reçues. Nous nous sommes bornés à tenter d'en faire une synthèse aussi précise et fidèle que possible en reprenant chacune des quatre grandes questions proposées.

I - "POURQUOI?"

Pourquoi enseigne-t-on et pourquoi apprend-on le français en 1983?

La plupart des réponses font état d'une impossibilité d'établir des statistiques très précises. Cependant, on peut grosso modo les classer en deux catégories : les raisons affectives et l'utilité immédiate.

Les raisons affectives

Elles sont d'ordre culturel, historique ou politique.

Ordre culturel : Le français est une langue de culture, qui a conservé son attrait de langue internationale. L'argumentation est de deux types :

- "C'est une langue agréable, esthétique..."
- "Il est important de pouvoir se débrouiller en français."

Arguments suffisamment connus pour qu'il ne soit pas besoin d'épiloguer sur les réponses fournies.

Ordre historique : Le français est la langue de l'ancien colonisateur (cf. Zaïre et Madagascar). Il est obligatoire et a été choisi pour contourner le problème du choix d'une langue nationale (swahili ou lingale au Zaïre, par exemple).

À ce propos, les deux remarques suivantes sont fort intéressantes. D'une part, l'obligation nationale rejoint un désir profond : celui de la promotion sociale. On estime alors que l'avenir des enfants passe par cet apprentissage et les parents plus aisés confient leur progéniture à des écoles privées, car de qualité soi-disant supérieure. D'autre part, cette promotion sociale par la langue va de pair avec l'exode rural ou le départ vers l'étranger.

Ordre politique : Un peu partout, on met de l'avant le fait que l'étude du français permet le renforcement de l'identité culturelle et la distanciation par rapport à l'anglo-américain (raisons citées plus particulièrement au Mexique et au Brésil).

L'utilité immédiate

Là encore, on retrouve trois grandes catégories : les raisons d'ordre intellectuel, pratique ou économique.

Ordre intellectuel : Le français donne accès à une documentation scientifique (rôle de l'écrit) ou permet une communication directe au cours d'un congrès (par exemple, rôle de l'oral).

Ordre pratique : En Inde, par exemple, les élèves du secondaire choisissent le français comme première langue étrangère vivante plutôt qu'une des grandes langues nationales (tamil, marthi). Les raisons? Les méthodes de français langue étrangère sont plus attrayantes, et le niveau exigé aux examens (niveau "D" et "A") est inférieur.

Exemple :

À l'Alliance française de Bombay, on a noté en 1981 une brusque chute des effectifs (300 élèves); l'étude du français avait été repoussée de deux ans dans l'enseignement secondaire.

Note : Cette raison vaut aussi pour les communautés indiennes établies en Afrique de l'Est anglophone.

Ordre économique : Voici deux cas types. Au Nigeria et en Corée, beaucoup d'hommes d'affaires apprennent le français dans l'espoir de s'ouvrir des débouchés en Afrique francophone.

Au Sri Lanka, la promotion spectaculaire du tourisme à créé des emplois lucratifs dans l'hôtellerie (les touristes français arrivent en deuxième position derrière les Allemands).

REMARQUES

1) Plusieurs correspondants soulignent le danger d'opérer une dichotomie entre "langue culturelle", langue pour les riches qui continuent de penser qu'il est bon d'apprendre la langue de Voltaire, et "langue utilitaire" bonne pour les secrétaires et petits employés. Or, il n'y a pas deux langues françaises.

2) On note que la tendance actuelle est de privilégier le "français utilitaire". Ce projet est louable mais il paraît dangereux de dédaigner l'aura culturelle dont notre pays jouit depuis deux siècles.

3) Le premier groupe (les raisons affectives) représente de 60 % à 80 % des cas, selon les pays (surtout dans l'hémisphère sud de l'Amérique, Uruguay, Argentine et, à un degré moindre, aux États-Unis et en Australie). Son prototype semble être une femme d'âge moyen (35-45 ans), non sur le marché du travail, mais qui jouerait un rôle non négligeable dans les affaires du pays. La moyenne et même la petite bourgeoisie y sont bien représentées, surtout dans les pays où leur apparition sur la scène sociale est assez récente (Mexique, Brésil). L'image de marque du français est alors une "langue futile" apprise par des dames, qui s'oppose à la "langue utile", l'anglais, qu'apprennent les hommes d'affaires.

4) Le second groupe (l'utilité immédiate) est plus difficile à cerner car ses motivations relèvent de préoccupations multiples et ponctuelles (cf. ingénieurs de l'aéronautique de Sao José dos Campos, membres d'une organisation internationale de Washington, cadres d'une entreprise française de Hong-Kong, secrétaires du Sri Lanka...).

Le français dans 20 ans

Les réponses sont évidemment prudentes et nombre de correspondants soulignent que cette question est oiseuse. Cela dit, on peut remarquer :

- Que le "français culturel" ne sera certainement pas mort. D'une part, parce que la France continuera à "fabriquer" des artistes, des peintres et des poètes de renommée mondiale et que l'attrait en faveur d'une langue tient souvent à cette renommée.

  D'autre part, parce que le français en tant que langue de culture et de rayonnement semble nécessaire pour accéder au bilinguisme, rompre la sensation d'isolement et survivre à l'uniformisation linguistique.

- Que la place du français est liée à la place de son économie. Presque toutes les réponses font apparaître cette relation et soulignent que la diffusion de la langue anglaise n'est pas due à la renommée de son passé littéraire mais bien à la place économique des États-Unis.

- Que l'apprentissage du français comme antidote à l'anglais est un faux problème car on prendra comme antidote à ce niveau, de préférence une langue utile ou facile (français pour les hispanisants, certes, mais japonais pour les Coréens ou allemand pour les Suédois).

- Le français ne sera enseigné dans 20 ans que dans la mesure où le rayonnement d'une technique de pointe, d'une industrie particulière ou d'un domaine particulier de l'économie française rappellera au monde que la France existe, donc que le français existe : c'est ainsi que se créera ou se perpétuera l'appétit pour notre langue.

Note : Ce sont surtout les pays du Sud-Est asiatique (Hong-Kong et Corée en particulier) qui insistent sur l'aspect économique.

À la question concernant les raisons de ne pas enseigner ou apprendre le français, on répond généralement :

- À quoi bon le français s'il y a déjà l'anglais qui peut servir d'espéranto (Asie du Sud-Est) et est bien souvent la langue du pain.

- Priorité est ou sera donnée aux langues des partenaires commerciaux tels l'Allemagne et le Japon (Australie) : la vraie langue étrangère, c'est la langue du client.

- À quoi bon une autre langue s'il faut déjà étudier plusieurs langues : portugais, anglais, allemand (certains États du Brésil).

- Le français, c'est la langue futile des femmes et des artistes, l'anglais, c'est la langue utile des hommes et des businessmen (cf. ci-dessus remarque 3).

REMARQUES

Selon nous, dans deux des réponses, apparaissent deux arguments non encore développés en filigrane. Vu leur importance, nous les soulignons :

- Les guerres franco-françaises (entre services officiels français s'entend) dans certains pays sont dissuasives pour l'apprenant qui y voit la marque d'un mauvais esprit et d'une mauvaise organisation générale.

- Les aléas politiques : le français étant la langue de l'affectivité et la France porteuse de mythes enracinés dans l'imaginaire collectif, de violentes réactions passionnelles sont parfois inévitables. Qu'il s'agisse des États-Unis au moment de l'embargo français sur les armes à destination d'Israël, du Pérou, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande lors des expériences nucléaires dans le Pacifique, de l'Argentine après la guerre des Malouines, le français a beaucoup plus souffert, toutes proportions gardées, que l'an-

glais, "langue de l'impérialisme" ou l'allemand, "langue du nazisme".

II - "QUI?"

Les remarques que l'on vient d'énoncer éclairent en partie ce qui suit.

Quelques chiffres bruts et significatifs :

pour l'ENSEMBLE DU BRÉSIL - ANNÉE DE RÉFÉRENCE 1982

Effectif global	Répartition socioprofessionnelle %	Répartition par sexe %	Répartition par niveau d'études %
	47 étudiants		
30 288	8 enseignants	29 hommes	87 cycle de base
	11 administration		
	5 commerce		
	5 professions libérales	71 femmes	13 cycle supérieur
	19 divers		

Perth (Australie) : public scolaire : 90 % filles/10 % garçons
public adulte : 66 % femmes/ 34 % hommes

Corée (ensemble) : 55 % femmes
45 % hommes

Hong-Kong : public très diversifié par le sexe et l'origine sociale

Inde : public surtout féminin, d'origine aisée

Ces quelques données montrent, à priori, que le public est surtout féminin et issu de classes relativement aisées bien qu'elles cachent des situations diverses et des réalités nouvelles. En effet :

- Le public féminin aisé est surtout le fait de certains pays d'Amérique latine. En Asie du Sud-Est (Hong-Kong, Singapour, Thaïlande), la répartition par sexe et par catégorie sociale laisse apparaître une réalité très différente.

- Public féminin (70 % en Colombie) ne signifie pas toujours "vieilles dames à thé". Il indique aussi que le public masculin ne perçoit pas toujours l'intérêt qu'il y aurait à apprendre le français.

- Peu à peu, et un peu partout, il y a émergence parmi les étudiants, d'hommes, de personnes issues de classes moyennes, et de personnes en quête d'un "français utilitaire".

- L'ensemble des réponses reçues prouve qu'un groupe, d'importance extrêmement variable selon les pays, souhaite apprendre rapidement "le français", pour des raisons très diverses, le plus souvent directement liées à leur vie professionnelle.

Les deux remarques expliquent qu'à la question "qui apprendra le français dans 20 ans", presque tout le monde ait répondu, les personnes soucieuses de promotion sociale, et les personnes soucieuses de ne pas se laisser enfermer dans un monde monolingue. Ce qui changera surtout, précise-t-on, c'est le type d'exigence du public. Ce dernier sera pressé d'apprendre, et ce, dans un but très précis. Il n'aura peut-être pas la possibilité de consacrer quatre ou cinq ans à l'apprentissage du français et exigera, de ce fait, qu'on lui enseigne une langue de spécialité.

III - "QUOI?"

Les réponses à la question II guident bien évidemment celles qui sont apportées à la question III.

Tout le monde reconnaît que, trop souvent, l'enseignement du français langue étrangère a mis l'accent sur l'aspect grammatical, une grammaire surtout normative, et quelque peu inhibitrice. C'est un problème assez connu et souvent débattu ; nous n'insisterons pas.

Le français demandé devra répondre à ces deux exigences :

- Mettre l'accent sur le français parlé : il s'agit d'abord pour celui qui part en France ou vers un pays francophone de "se débrouiller" ;

- Mettre l'accent sur les langues de spécialité (tourisme, affaires, hôtellerie, traduction, interprétariat...)

Certains correspondants (Australie, Hong-Kong) affinent leurs réponses et précisent que le médium doit être pris en compte au même titre que le message (cf. Marshall McLuhan) ; notre fin de siècle correspond à une période de développement intense de la communication type "média". Il conviendra donc que soient mis en place des moyens techniques d'aide à l'enseignement rapide (E.A.O., répétiteurs à cassettes...) et que le succès rencontré par les cours de français reposant sur des revues, des documents vidéo, la télévision soit pris en compte.

REMARQUES

Un certain nombre d'aspects du problème, la plupart du temps implicites, apparaissent au détour d'une phrase ou d'un paragraphe. Nous les "extrayons" et les commentons quelque peu.

- Pour tel correspondant (Sri Lanka), il s'agit de viser à l'essentiel. Dans un pays au niveau de vie très faible, l'apprentissage d'une langue serait lié aux possibilités d'augmenter les revenus et 85 % des apprenants souhaiteraient acquérir une langue pratique, simple, essentiellement orale et à usage immédiat.

- Pour tel autre (Calcutta - Inde), par la force des choses, le français langue non maternelle devient très rapidement une langue morte, les possibilités de consolider l'acquis à l'extérieur du lieu d'apprentissage étant des plus limitées. Pour pallier ce handicap, des moyens didactiques doivent être utilisés tels que atelier de théâtre, expression libre...

La plupart des correspondants font état d'un certain danger lié à l'apprentissage rapide : enseignement d'un sabir (inodore, incolore, insipide). Cependant, certains (Hong-Kong) pensent que l'aspect culturel et de civilisation de notre langue pourra être abordé dans un deuxième temps, seulement si la première partie de l'apprentissage s'est révélée attrayante. Un seul correspondant est franchement pessimiste à propos de l'enseignement d'un français de bon niveau et d'un enseignement de la vraie culture à travers la littérature.

- Un correspondant des États-Unis souligne qu'il faut agir contre la primauté donnée à la langue dans l'espoir qu'elle permettra au plus grand nombre d'accéder à la culture et recommande d'adopter la démarche inverse. Il est de fait que, dans nombre de pays et en particulier aux États-Unis, les timides tentatives de percée de la chanson française sur les ondes ont été couronnées de succès.

- Le problème du "Quoi" ne se pose qu'aux pédagogues et peu souvent aux utilisateurs.

  Ces derniers ne "découpent" pas l'enseignement de la langue et il est maintenant prouvé que c'est vers une approche globale qu'il faut s'orienter. En conséquence, demander dans le questionnaire s'il convient ou non d'enseigner un "français régional, littéraire, instrumental" n'a pas plus de sens que de demander aux anglicistes s'ils souhaitent s'initier aux dialectes du Mississipi ou du patois du Devonshire.

IV - "CONCLUSIONS"

Peu de réponses précises sont apportées à la première question.

Au niveau quantitatif, on note un fléchissement des effectifs dans certains pays (Colombie, Brésil), phénomène dû à des raisons d'ordre économique, une progression très nette dans d'autres (Inde, Hong-Kong). Tous les questionnaires n'ayant pas été retournés, il est difficile de dégager une tendance significative.

Au niveau qualitatif, les apprenants sont de plus en plus motivés :

- nombreux sont les pays où le temps consacré à l'apprentissage de notre langue a augmenté (Corée, Inde) ;
- on lit davantage en français car le livre français, quoique partout très cher, est de plus en plus exporté.

Note : Ici et là, on peut remarquer que le succès dépend en partie des politiques nationales en matière d'enseignement des langues.

- Les réponses sont empreintes d'une bonne dose de scepticisme. On est, semble-t-il, sans illusion.

REMARQUES

- S'il existe un excellent réseau d'Alliances à travers le monde - un système et une structure que beaucoup nous envient - ce réseau est mal utilisé par les pouvoirs publics qui ne lui accordent que la portion congrue par rapport à d'autres formes d'action (centres culturels, attachés linguistiques) coûteuses pour l'État et aux retombées assez maigres (la plupart des réponses).

- La France n'a pas les moyens de sa politique culturelle. Matériel désuet, subventions ridicules, impossibilité de mener, sur le terrain, une authentique politique de diffusion culturelle par manque de moyens, la présence française sur les ondes est réduite (Colombie, Hong-Kong).

- C'est de la France et de la France seule que doit partir l'élan. Les entités culturelles françaises à l'étranger ne sont que des relais qui doivent répondre à des besoins et non les créer. Dans le cas contraire, le problème est faussé (Hong-Kong).

À travers le non-dit, nous croyons discerner les causes du scepticisme et du désenchantement : encore un colloque sur le français langue étrangère! Des professeurs qui s'adressent à des professeurs, les lieux communs, l'automaticité vide, les ronronnements, les grandes déclarations, les bonnes intentions, les résolutions finales... À travers le schéma, presque toujours le même, on rejoindra peut-être la cohorte de ceux qui dressent un constat d'échec "Français Kapout"! Et, puisqu'il faut bien formuler des recommandations, on en formulera, qui resteront presque toujours lettre morte pour des raisons aussi diverses que nombreuses : manque d'adéquation entre notre goût du verbe et son corollaire, la théorisation, et un sens pragmatique donné par le contact du terrain, rivalités d'institutions ou de personnes, manque de moyens...

Terminons sur une note gaie "pour ce que rire... "

Notre correspondant en Éthiopie signale que le "seul moyen pour les Éthiopiens d'échapper au système, c'est de se tourner vers l'Europe. Ils possèdent déjà l'anglais. Pourquoi se tournent-ils plus vers le français que vers l'italien ou l'allemand? Parce que "chez les Allemands, on ne rigole pas tous les jours", chez les Italiens "c'est pas vraiment sérieux", alors qu'à l'Alliance française, "c'est sympa et sérieux"!

VI- LA SITUATION DANS LES PAYS REPRÉSENTÉS AU COLLOQUE

Tour de table

Chaque participant est invité à énoncer brièvement les raisons pour lesquelles le français est enseigné et appris dans son pays, et à évaluer les chances de développement de cette langue dans les 20 années à venir. Les participants représentant 26 pays de tous les continents, le tour de table aboutit à une mosaïque de situations tellement différentes qu'il est difficile de les catégoriser pour dégager les types de motivations qui poussent à l'enseignement et à l'étude du français et pour évaluer les facteurs susceptibles de promouvoir cet enseignement et cette étude. Nous avons, malgré tout, tenté de le faire en distinguant[1] :

I - Les sociétés du monde industriel

II - Les sociétés dites du "Tiers-Monde"

---

1. Il ne s'agit pas ici d'une typologie exhaustive, mais d'une tentative de classification des pays représentés au colloque, en fonction de ce qui en a été dit.

I - LES SOCIÉTÉS DU MONDE INDUSTRIEL

- Les pays dont le français est la langue maternelle. Ces pays sont la France, la Belgique wallonne et le Québec.
La survie du français y est évidemment assurée, mais l'enseignement du français y rencontre des problèmes nouveaux propres à chaque pays : résurgence des langues régionales et implantation des langues immigrées en France ; bilinguisme inégal en Belgique au désavantage du néerlandais, alors que la communauté néerlandaise devient économiquement dominante ; aménagement des droits linguistiques de la minorité anglophone et des minorités immigrées au Québec.

- Les pays dont la langue maternelle est l'anglais
En Grande-Bretagne, il semble que le français doive garder la place privilégiée de première langue étrangère. Les motivations sont essentiellement d'ordre culturel (aspect complémentaire du français). Il en va de même en Nouvelle-Zélande, où domine cependant une certaine indifférence vis-à-vis des langues étrangères. En Australie, les langues des minorités immigrées risquent de ravir sa place au français. En Irlande, la langue rivale est le gaélique.

- Les pays dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais
Cette catégorie est représentée au colloque par l'Allemagne, la Suède, la Norvège, le Danemark, la Tchécoslovaquie et la Grèce. Dans tous les pays, c'est l'anglais qui a le statut de première langue étrangère, le français y occupe le deuxième ou le troisième rang et a tendance à régresser. Il faut excepter l'Allemagne où, pour des raisons économiques, politiques et culturelles évidentes, le français gardera probablement une place privilégiée après l'anglais.

II - LES SOCIÉTÉS DITES DU "TIERS-MONDE"

- L'Afrique noire. Elle est représentée au colloque par le Mali, la Côte-d'Ivoire, le Cameroun, le Togo, la Haute-Volta[2] - le haut lieu de la francophonie. Le français y est langue officielle, seul ou concurremment avec l'anglais ou les langues autochtones. Les raisons qui militent en faveur du développement du français sont multiples : historiques, économiques, culturelles. Mais le développement du français y est lié à celui des langues nationales.

  De plus, on constate une tendance des pays anglophones (en particulier le Nigeria) à promouvoir l'enseignement du français, pour des raisons d'ordre essentiellement politique et économique (alliances et commerce avec les pays francophones).

  À ce lieu fort de la francophonie qu'est l'Afrique noire, il convient d'associer deux pays (représentés au colloque) où le français est aussi solidement implanté, parce que profondément lié à l'identité d'une grande partie de la population : l'île Maurice et le Liban.

- L'Afrique du Nord. Elle est représentée au colloque par le Maroc - un autre lieu fort de la francophonie. Mais l'utilisation du français dans l'enseignement y est perçue comme une mesure transitoire, vouée à disparaître avec l'arabisation progressive. Des mesures doivent donc être envisagées pour que, au terme du processus d'arabisation, le français garde la place de première langue étrangère.

- Les autres pays
  En Amérique latine (représentée par l'Uruguay), comme en Asie (Indonésie, Inde), même dans des pays où le français était naguère florissant (Égypte, Viêt-nam), cette langue a une existence résiduelle qui ne semble pourtant pas près de disparaître, car elle répond, dans des proportions variables suivant les pays, à des raisons à la fois techniques, scientifiques, économiques et culturelles.

---

2. Aujourd'hui le Burkina Faso.

L'avenir prometteur du français en Côte-d'Ivoire

par Jean KONAN

Après environ trois quarts de siècle de colonisation française en Afrique, l'on est plutôt tenté de considérer le français comme langue maternelle. Cependant, des réserves, inspirées par les réalités quotidiennes vécues en Côte-d'Ivoire (pays que je connais le mieux parce que le mien), invitent l'observateur à affirmer le contraire dans le contexte sociopolitique actuel, sans pour autant remettre en cause la nécessité d'enseigner et d'apprendre le français, ni l'avenir de la langue française en Côte-d'Ivoire.

Pourquoi enseigne-t-on et apprend-on le français comme langue non maternelle en 1983?

Les pays africains francophones, la Côte-d'Ivoire y compris, sont composés de nombreux groupes ethniques dont chacun a sa propre langue. C'est dire que ces populations, et singulièrement celles de la Côte-d'Ivoire, possèdent leur langue maternelle, langue à travers laquelle les enfants découvrent et apprennent à connaître le monde qui les entoure. C'est dans cette langue qu'ils rêvent. Leur mentalité, leurs croyances, leurs schèmes de pensée portent également la marque de celle-ci qui peut être le baoulé, le bété, la malinké, l'attié, etc. C'est dire enfin que ces enfants sont d'abord façonnés par la culture véhiculée par leur langue maternelle avant même qu'ils ne fréquentent l'école occidentale où est enseignée la langue française. D'une manière générale, ils ne prennent le chemin de cette école qu'à l'âge de six, sept, huit ans, voire plus. Si bien que, aujourd'hui encore, les élèves ivoiriens sont confrontés à d'énormes problèmes dus aux interférences de leur langue maternelle sur le français.

Ainsi par exemple, les élèves omettent généralement la préposition à après les verbes de sens transitif indirect comme : assister à, pardonner à, succéder à. Ils écrivent :

- Je vais assister le match.
- Pauline pardonne sa copine.
- Il a succédé son père.

Si nous nous référons au baoulé, l'une des langues que je connais le mieux, nous constatons que les élèves ont purement et simplement transposé ces verbes de leur langue maternelle à la langue française.

- Assister ---------- njale
- Pardonner ---------- kpatale
- Succéder ---------- adzadile

En baoulé, ces verbes sont tous de sens transitif direct, et ne nécessitent pas de préposition, alors qu'ils sont de sens transitif indirect en français et sont toujours suivis de la préposition à.

Par ailleurs, le sens des mots peut prêter à confusion ou contresens, dû également aux interférences de la langue maternelle sur le français. Ici les phénomènes psychologiques et sociologiques joueront un rôle primordial. En effet, selon que l'on se trouve en Afrique, en Europe ou en Amérique, on perçoit différemment le monde. Les mots utilisés pour désigner les êtres et les choses sont empreints d'affectivité. Si l'Européen aime la nature parce qu'il la trouve belle, le contenu sémantique de ce mot ne peut être le même que celui employé par l'Africain qui voit la nature comme un monde de mystères.

Ainsi, dans le baoulé, le ventre est une partie très importante de l'organisme humain. C'est la matrice génératrice : le ventre est symbole de fécondité. Tandis que, pour l'Européen, "ventre" est un mot de la langue courante.

Toutes ces difficultés ont conduit les linguistes et certains bureaux pédagogiques à élaborer des méthodes d'apprentissage du français

comme langue non maternelle. Dans ce même ordre d'idée, les enseignants ivoiriens, et africains en général, exigent de plus en plus des auteurs de manuels scolaires qu'ils s'inspirent des réalités africaines dans le choix de leurs exemples et de leurs textes pour que les apprenants, au lieu d'être dépaysés, s'y retrouvent.

Comme on le voit, le français demeure, du moins pour des années encore, une langue non maternelle pour les Ivoiriens ; cependant, compte tenu du modèle de développement choisi par la Côte-d'Ivoire, il apparaît nécessaire et indispensable d'en favoriser l'enseignement.

LES RAISONS D'ENSEIGNER ET D'APPRENDRE LE FRANÇAIS DANS LES 20 ANNÉES À VENIR

La Côte-d'Ivoire, loin d'être un état autarcique, est ouverte sur le monde, tant sur le plan politique qu'économique et culturel. Elle aspire à un développement global de tous les secteurs d'activité dignes d'une nation moderne. De tels objectifs nécessitent tout naturellement qu'elle s'arme de tous les instruments pouvant contribuer efficacement à leur réalisation. La pierre angulaire de cette entreprise est sans nul doute la langue, plus précisément la langue française, du moins en ce qui concerne la Côte-d'Ivoire où l'on a coutume de dire que "l'avenir appartient à la science et à la technologie". Or, la science et la technologie modernes ayant été conçues par les pays occidentaux, dont la France, il va de soi que, pour y accéder, il n'est d'autre voie que celle d'une des langues qui ont servi de support et qui servent de véhicule à leur gestation et à leur diffusion.

Ainsi en est-il des techniques agricoles modernes dont s'inspire la Côte-d'Ivoire pour développer les cultures industrielles sur lesquelles repose son économie, le café et le cacao ; de même que des cultures vivrières pour parvenir à une autosuffisance alimentaire.

Par ailleurs, langue de culture par excellence, le français présente des intérêts multiples : elle est une langue internationale. C'est par elle que les pays africains peuvent coopérer entre eux et s'ouvrir sur le reste du monde, que notre administration peut s'améliorer, que se font les recherches scientifiques et artistiques, et que la

culture africaine peut se transmettre par le biais de la littérature aux générations présentes et futures. Son apprentissage est indispensable à l'Afrique d'aujourd'hui. Bien plus, elle est sur le plan politique un atout considérable pour l'unité nationale d'un pays comme la Côte-d'Ivoire qui compte une soixantaine d'ethnies.

On peut donc penser, sans grand risque de se tromper, que dans 20 ans ou plus, par-delà son rôle culturel et unificateur, le français pourra changer de statut dans nos pays.

En effet, si l'on tient compte de l'évolution actuelle de la culture et de l'économie de la Côte-d'Ivoire, il est fort probable que le français deviendra plutôt la langue maternelle. Phénomène qui n'est sans doute pas souhaitable : ce serait regrettable qu'un jour, aucun fils de l'Afrique ne sache s'exprimer dans une langue africaine. Mais force est de constater, au fil des ans, que nous nous acheminons inexorablement, bon gré mal gré, vers la perte des langues africaines. Parmi les hommes et les femmes de la génération d'après 1945, rares sont ceux qui réussissent à maîtriser une conversation d'un niveau soutenu dans les langues africaines, même s'ils s'expriment couramment dans ces langues.

Quant à la génération des jeunes des indépendances, c'est chose courante de rencontrer des éléments pour qui les langues africaines sont plus lointaines que le français. Dure réalité, certes, mais aussi étrange paradoxe, pourrait-on dire, d'autant que cette situation a été engendrée par le souci légitime des gouvernements africains de scolariser le maximum de leur jeunesse. L'école étant le lieu commun où se rencontrent les enfants d'ethnies diverses, ceux-ci ont comme instrument privilégié de communication, le français, langue officielle de ces lieux. Dès cet instant, ils parlent de moins en moins leur langue maternelle. Au bout de leurs études, ils deviennent des intellectuels qui, le plus souvent, épousent des femmes, elles aussi intellectuelles et souvent d'une ethnie différente de celle du mari. La seule langue parlée à la maison est la langue française, et les enfants, tout naturellement, ne seront éduqués qu'à travers celle-ci. Il y a là un degré déterminant qui est franchi : le français passe du statut de langue officielle à celui de langue maternelle.

Pour poursuivre ce processus déjà engagé, le monde paysan qui jusqu'à présent était le cadre naturel des langues africaines, va certainement connaître des bouleversements suite à l'installation dans les campagnes de jeunes scolarisés, ou même d'intellectuels sur de grandes exploitations agricoles. Cette tendance favorisera, à n'en plus douter, l'enracinement du français dans les habitudes linguistiques des populations rurales. Et le résultat risque bien d'être le même que celui que connaissent aujourd'hui les villes africaines.

Le chemin est cependant encore long puisque, malgré une scolarisation de 70 % à 75 %, seuls 8 % des Ivoiriens utilisent le français académique. Dans tous les cas, l'avenir du français en Côte-d'Ivoire, avec assurément des colorations locales, semble plus prometteur que les langues nationales.

La situation du français au Danemark

par Jacques QVISTGAARD

Bien qu'il soit certainement possible de dégager certaines conclusions générales des nombreuses communications très intéressantes faites par les participants du colloque, ces communications montrent clairement qu'aux situations très différentes dans les différents pays correspondent autant de réponses aux trois questions posées par les organisateurs, à savoir : Qui apprend le français? Pourquoi l'apprennent-ils? Quel est le français qu'on leur enseigne?

En effet, on ne peut pas discuter "en vrac" des problèmes des pays où le français est langue officielle, des problèmes des pays où le français tient déjà une place importante pour des raisons historiques ou politiques, et des problèmes des pays où le français est vraiment une langue étrangère.

En tant que représentant d'un pays qui appartient à la troisième catégorie, je vais essayer d'exposer brièvement la situation telle qu'elle se présente chez nous.

Les structures de l'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) au Danemark sont en gros comparables aux structures françaises.

Le français est enseigné :

- Dans le cycle court, en 10e (et dernière) année de scolarité obligatoire, comme matière optionnelle, environ 30 % des élèves choisissent le français.

- Dans le cycle long, il est obligatoire uniquement au deuxième cycle du secondaire (classes de seconde, première et terminale) et obligatoire en principe dans toutes les sections. Le français peut cependant être remplacé par une autre matière (russe, espagnol, italien), mais peu d'élèves optent pour cette variante : entre 90 % et 95 % des quelque 25 000 candidats au baccalauréat choisissent le français.

- Dans les écoles commerciales et lycées commerciaux, le français est optionnel ; environ 23 % des élèves (soit quelque 37 950 élèves) choisissent cette matière.

- Dans les universités, on n'enseigne le français qu'aux futurs professeurs de lycée et linguistes inscrits dans les facultés de langues, puisqu'aucune langue étrangère n'est offerte aux étudiants des autres facultés ; l'intérêt pour le français y est en baisse (probablement surtout par crainte du chômage). À l'Université de Copenhague, on compte au total quelque 800 étudiants inscrits en français (une diminution de 30 % en quelques années).

- Dans les deux Écoles de Hautes Études commerciales, le français est enseigné uniquement dans les facultés de langues modernes où sont formés les secrétaires bilingues et trilingues, les traducteurs et les interprètes (aucune langue étrangère n'est au programme des études en science économique). Environ 31 % des étudiants en langues étudient le français pendant deux, quatre ou six ans (rien qu'à l'École des H.E.C. de Copenhague, il y a environ 1 000 étudiants en français) ; le nombre d'étudiants en français y est en hausse depuis quelques années.

- En ce qui concerne les cours du soir aux adultes, dispensés par l'Institut français et l'Alliance française, nous ne disposons pas de chiffres précis, mais l'intérêt pour le français semblerait croissant.

- Au lycée français de Copenhague, on compte environ 350 élèves. Quelque 33 % seulement d'entre eux sont français, les autres sont danois ou ressortissants d'autres pays.

Ces quelques statistiques ne donnent évidemment qu'une réponse partielle aux trois questions posées (Qui? Pourquoi? Comment?).

Nous avons vu qu'en dehors des futurs "professionnels" du français (professeurs, traducteurs, interprètes) et des élèves des lycées, où le français est obligatoire, il y a un certain nombre d'élèves dans les établissements d'enseignement général et dans les écoles spécialisées (commerce) de même que d'adultes qui apprennent volontairement le français. Il semble que l'intensification des relations internationales, notamment d'adhésion du Danemark au Conseil de l'Europe, y soit pour quelque chose. Ce que ces "apprenants" demandent avant tout, c'est un instrument leur permettant de communiquer avec des francophones, donc une langue de communication. Et, dans beaucoup de cas, une langue de spécialité ainsi qu'une certaine connaissance de ce que représente la culture française d'aujourd'hui. Le lycée français représente un cas à part mais il peut être appelé à jouer un rôle important. C'est un cas à part, non seulement parce que les élèves qui sortent de ce lycée sont parfaitement bilingues (français-danois), mais aussi en raison des motifs pour lesquels les parents non français y inscrivent leurs enfants. En effet, il s'agit d'une part, de familles danoises appelées, par la profession ou la fonction du chef de famille, à circuler d'un pays à l'autre (diplomates et autres) ou de ménages mixtes franco-danois qui désirent que leurs enfants aient une éducation française. D'autre part, le lycée bénéficie d'une certaine tendance (révélée déjà par l'enquête française réalisée par le C.I.E.P. pour le présent colloque) à préférer les écoles privées aux écoles publiques. Parmi les possibilités offertes, certains parents choisissent le lycée français parce qu'ils préfèrent le système scolaire français au système danois pour des raisons pédagogiques.

Je pense qu'au point de vue du nombre de personnes qui apprennent le français au Danemark, la situation est assez satisfaisante. Car il ne faut pas se faire d'illusions. Depuis le début du siècle, le Danemark s'est tourné de plus en plus vers les pays anglophones (relations commerciales avec l'Angleterre, affinités culturelles et linguistiques) et le français ne remplacera jamais l'anglais en tant que première langue étrangère. Vu cette situation irréversible, il s'agira donc d'assurer à la langue française les meilleures conditions possibles comme deuxième ou troisième langue étrangère, le français n'étant pas une langue étrangère indispensable pour la totalité des Danois.

Ceci nous amène aux trois autres questions posées par les organisateurs, à savoir : Qui apprendra le français dans 20 ans? Pourquoi? Comment?

N'étant pas mandaté par mon gouvernement pour faire une déclaration officielle, je ne peux que vous faire part de quelques réflexions personnelles.

La situation du français au Danemark dans les années à venir dépendra en partie de facteurs plus ou moins prévisibles. La place du français dans l'enseignement est liée notamment aux décisions politiques. Et peut-être aussi aux médias. Vu l'importance que l'on accorde à l'anglais, en raison de la diffusion de films anglais et américains (en version originale sous-titrée) à la télévision danoise, on peut très bien imaginer un intérêt croissant pour le français si l'on arrive à capter les programmes français par satellite.

Ceci dit, il importerait de maintenir au moins le statu quo, à savoir le français obligatoire au deuxième cycle du secondaire et le choix de cours de français au cycle court, dans les écoles secondaires, dans les cours du soir pour les adultes, etc. Il conviendrait ensuite d'améliorer l'enseignement, car il faut le dire, en dehors de l'université et des écoles de traducteurs-interprètes, le niveau est absolument insuffisant. Je ne me lancerai pas ici dans une discussion sur les notions de français fonctionnel (terme souvent utilisé mais mal défini) ou de français de spécialité. Pour moi, une langue est fonctionnelle quand elle permet de communiquer. Les langues de spécialité, liées à des domaines techniques ou scientifiques plus ou moins bien délimités, viennent s'ajouter à la connaissance indispensable de la langue générale. Or, les connaissances de la langue générale dispensées dans les écoles de français (en dehors, donc, de l'enseignement supérieur dispensé à ceux que j'appelais tout à l'heure les "professionnels" de la langue), sont nettement insuffisantes. Cette situation entraîne des problèmes immédiats au niveau de la communication (avec les symptômes de découragement qui s'ensuivent), de même que des problèmes spécifiques lors d'un apprentissage plus poussé, orienté par exemple vers une langue de spécialité.

Les causes de cet état de choses sont nombreuses. Il y a d'abord le nombre d'heures de cours insuffisant. Il y a aussi une tendance (due à certaines conceptions pédagogiques d'après-guerre) à enseigner aux élèves une langue simplifiée qui, loin de faciliter la communication (à un niveau autre qu'élémentaire), n'aide pas au perfectionnement ultérieur. Il y a encore le fait (du moins au Danemark) qu'en voulant compléter l'enseignement de la langue par un enseignement de la civilisation, on tombe dans l'excès contraire et on sacrifie quelque peu les connaissances linguistiques.

Je pense qu'il faudrait commencer l'enseignement du français beaucoup plus tôt (au primaire ou en tout cas au premier cycle du secondaire) ne serait-ce que pour donner aux élèves une certaine connaissance passive du français qu'ils pourraient développer plus tard en fonction de leurs besoins. Plus tard on commence l'étude d'une langue étrangère, plus elle est difficile à apprendre et plus les élèves se découragent.

Il est donc beaucoup trop tard pour commencer à apprendre le français à l'âge de 16 ou 17 ans, comme on le fait chez nous. Il convient de rappeler que les expériences portant sur l'enseignement des langues étrangères au primaire ont toujours été convaincantes, et que le modèle se pratique couramment dans plusieurs pays (par ex., l'enseignement de l'anglais dans certaines écoles en Espagne, au Danemark, etc.). Cependant, l'introduction du français, même comme langue optionnelle, au primaire ou au premier cycle du secondaire, exige une décision politique. Cette décision, la France pourrait peut-être l'obtenir par des négociations au sein de la Commission mixte, mais il faudrait probablement qu'elle puisse offrir quelque chose en échange.

De toute façon, un renforcement de l'enseignement du français devrait se faire progressivement, car la grande majorité de la population danoise n'est pas motivée à priori. Le français et la culture française sont considérés comme passablement "exotiques". Faute d'une "tradition française" comme celle qui existait, par exemple, en Suède, on ne retrouve pas le même intérêt pour le français au Danemark que celui qu'on trouve, selon ma collègue suédoise, chez nos voisins.

Enfin, je pense que la France devrait multiplier ses efforts pour soutenir le lycée français de Copenhague. Je disais tout à l'heure que tous les Danois n'ont pas besoin d'apprendre le français. Cependant, nous avons besoin dans tous les domaines, dans toutes les professions, dans toutes les administrations, d'un certain nombre (relativement limité) de personnes qui maîtrisent vraiment la langue française. Ces futurs économistes, juristes, ingénieurs, médecins, etc. parlant français, pourront se recruter parmi les anciens élèves danois du lycée français. Ce dernier peut, de ce fait, jouer un rôle très important pour la diffusion du français au Danemark, rôle que la France ne semble pas actuellement apprécier à sa juste valeur.

Ces quelques suggestions pourraient, à mon avis, améliorer la situation du français au Danemark, laquelle n'est pas pour autant désastreuse. Je pense que tant que le français existera comme langue nationale en France et dans d'autres pays, il y aura toujours des étrangers, en l'occurrence des Danois, pour s'y intéresser. La France n'a donc pas besoin d'être prise de panique pour l'avenir du français dans le monde, mais elle devra être prête, cependant, à apporter son aide là ou celle-ci s'avère nécessaire, à adapter très soigneusement cette aide aux conditions et aux demandes locales, en évitant surtout d'agir en fonction de modèles préconçus par l'administration française.

Le français comme langue non maternelle: son présent, son avenir

par Vasso TOCATLIDOU

Je tiens tout d'abord à remercier les organisateurs de m'avoir invitée à ce colloque et donné ainsi l'occasion d'échanger avec mes collègues sur nos expériences, nos réflexions et nos préoccupations concernant l'enseignement du français dans les pays non francophones. Ce colloque étant la première initiative directe et concrète des services français compétents qui pose la question du sort du français hors de la France, peut être lu comme la première tentative d'organisation de la "défense" du français. De ce point de vue, hormis l'intérêt scientifique que peut avoir ce colloque pour un spécialiste, il présente un autre côté très important pour nous qui venons de pays périphériques du monde occidental : la "défense" du français et sa survie dans nos pays pourraient contribuer au maintien du pluralisme linguistique, lequel ne saurait menacer les langues et les cultures nationales. Ce qui n'est pas le cas actuellement depuis la prédominance de l'"unilinguisme" anglo-saxon et de ses incidences culturelles, syndrome des effets économiques et politiques de la deuxième guerre mondiale.

En effet, les changements économiques et sociaux entraînés par la deuxième guerre mondiale, se sont visiblement manifestés dans le domaine de l'éducation par l'explosion bien connue de l'éducation dans les années 60, par l'augmentation croissante du nombre des étudiants d'année en année, ainsi que par de nouvelles hiérarchisations : des valeurs jamais vues sont passées avant toutes les autres et ont pris petit à petit leur place dans les programmes scolaires ; l'anglais langue étrangère en est une. Le français, enseigné depuis toujours comme première - souvent la seule - langue étrangère, a cédé petit à petit sa place à l'anglais.

Dans certains cas, en Grèce par exemple, l'anglais, qui ne figurait pas dans les programmes scolaires avant la fin des années 50, y occupe maintenant deux fois la place du français. En vérité, la situation du français est encore pire ; les chiffres montrent que l'anglais monopolise presque tout le marché libre : la demande de l'anglais et la prolifération des écoles privées d'enseignement de l'anglais dans la moindre ville, dans la localité la plus éloignée, ne laissent aucun doute sur le sort du français, si rien ne change, même dans l'enseignement public. L'écart considérable entre le nombre des candidats présentés en juin 1983 à l'examen d'entrée aux départements d'études françaises et anglaises illustre bien ce propos : pour le même nombre de places, la proportion était de 1 sur 10. Autre exemple : dans l'enseignement technique, la seule langue étrangère enseignée est l'anglais.

Dire que l'apprentissage des langues est étroitement lié aux besoins sociaux est une banalité. Il faut cependant le rappeler ici, puisque c'est de là que part la distinction du socio-économique, du socioculturel sur laquelle repose l'idée que l'anglais, langue "utilitaire", ne répond qu'aux nécessités économiques des sociétés, et que le français, par conséquent, peut très bien survivre comme "langue culturelle". C'est une illusion, une erreur même, très dangereuse pour toutes les cultures, étrangères et nationales, sauf pour la culture anglo-américaine. On peut facilement démontrer par la théorie aussi bien que par la pratique que langue et culture sont inséparables : "L'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description de culture"[1] ; et dans l'enseignement des langues, "la culture, ensemble de caractéristiques propres à une société donnée se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique"[2]. Qu'est-ce que le diplôme de "management" (que promet l'Institut supérieur de gestion), les études de "marketing" (que propose l'Institut supérieur de tourisme) ou la section "stewart" (de l'Académie des hôtesses), qu'on rencontre dans les pages publicitaires de la presse française[3] mais aussi grecque, italienne et autre? Il est évident que le phénomène déborde largement la spécialité des linguistes et devient plutôt l'objet des sociologues, des économistes et, par conséquent, des politiciens. La vente de Dallas et de Dynastie et leur diffusion sur les marchés du spectacle du monde entier renversent la théorie "anglais utilitaire, français langue de culture", et dévoile le degré d'innocence et d'inefficacité des mesures administratives qui veulent préserver la pureté de la langue en proscrivant tel ou tel usage.

On aurait tort de considérer comme cynique la simple constatation que l'apprentissage des langues est actuellement lié aux économies

des pays. C'est d'ailleurs pourquoi il existe des pays qui ont le pouvoir d'"exporter" leur langue (États-Unis, Allemagne, France) et des pays qui ne l'ont pas et qui, au contraire, "importent" des langues, les associant à l'activité économique de chaque pays, considérée par des critères impressionnistes comme dominante. C'est ainsi qu'en Grèce, on sent la puissance de l'Amérique et on demande en premier lieu l'anglais ; on croit à la technologie allemande et on apprend l'allemand ; mais on ignore la technologie française et on continue à apprendre le français pour des raisons historiques et administratives (enseignement obligatoire dans le tiers des écoles publiques). Le stéréotype du français langue des arts, de la mode, de la diplomatie et des salons[4] - les Mirages, éloignés des besoins concrets quotidiens du public, se sont montrés incapables de la toucher - fait croire que l'apprentissage du français est un luxe qu'on ne peut se permettre qu'après l'apprentissage de l'anglais.

Contrairement à ce qu'on pourrait en attendre, les décideurs français ou les services français compétents semblent minimiser l'importance de ce préjugé[5] ; on ne peut s'empêcher de penser qu'ils se battent plutôt mal pour élargir l'image du français hors de France, ou du moins dans des pays comme la Grèce.

On pourrait soutenir ce propos par plusieurs exemples : les documentaires scientifiques concernant la technologie française manquent au profit de films de contenu artistique ; et la publicité française télévisée se limite exclusivement aux produits de mode et de beauté (il y a même des cas où la langue française est utilisée dans la publicité de produits de beauté grecs). Dans le domaine des études françaises, on se trouve devant les mêmes constatations : le type et le contenu des épreuves pour le Certificat de langue française (Sorbonne 1er, 2e, 3e degré) définissant le choix de méthode en matière de toute la période de l'apprentissage, freine toute initiative locale pour la mise à jour des méthodes et du contenu de l'enseignement du français et maintient le stéréotype, ignorant ainsi le français scientifique actuel et bien évidemment langagier. Si on ajoute à tout cela l'attitude de certains départements d'universités françaises résistant à toute réforme des études dites "françaises" ou des "lettres", accrochés à une idéologie qui obstinément conserve "civilisation" au singulier et plaide pour le "bon usage", on voit clairement qu'il s'agit là d'une politique - ou d'un manque total de politique - qui rend de mauvais services au français et transforme en supplice de Sisyphe l'effort de ceux qui essaient de briser le stéréotype et de trouver d'autres raisons de motivation pour l'apprentissage du français.

La condition du français esquissée plus haut ne doit pas obligatoirement rester la même dans l'avenir. Dans le cas où la situation n'est pas encore transformée par des facteurs incontrôlables ou des événements imprévisibles d'importance majeure dépassant la présente question, une action concertée et méthodique pourrait se montrer très efficace. Pour le moment, toute suggestion concernant l'action, elle-même dictée par des critères subjectifs, serait arbitraire et par conséquent risquée sinon déroutante. C'est pourquoi je préférerais m'abstenir de répondre à la deuxième partie de la triple question posée dans ce colloque sur le sort du français dans les 20 années à venir.

Je me limiterai simplement, si cela m'est permis, à signaler la nécessité d'entreprendre, avant toute autre action, certaines recherches qui permettront la formulation d'hypothèses plus objectives et plus valables sur l'avenir du français et définiront les moyens et les méthodes de l'opération. C'est par là, je crois, qu'il faut commencer et cette rencontre nous donne la possibilité de nous y mettre aujourd'hui même.

Plus concrètement, ce travail préliminaire pourrait être réalisé en deux phases :

- 1e l'enregistrement des ressources disponibles (matérielles ou non) et la réalisation des recherches ou enquêtes nécessaires,

- 2e la planification de l'opération d'intervention.

Pour préciser le contenu des travaux proposés pour la première phase, je pense qu'il est nécessaire de savoir :

- quels sont les moyens matériels dont pourraient disposer tous les organismes concernés, nationaux et internationaux ;

- quel est le potentiel humain pouvant être mobilisé en France et dans les autres pays ;

- quelles langues sont demandées par les différents milieux de travail, dans quelles situations de communication les individus sont appelés à les utiliser (quels sont les paramètres mis en jeu le plus souvent[6], etc.).

À propos du type et des objectifs des recherches à entreprendre, je proposerais le fonctionnement d'un atelier qui s'en occuperait et formulerait des propositions avant la fin de ce colloque.

Il va de soi que ce qui vient d'être dit présuppose, la considérant comme certaine, la volonté politique de la France d'agir efficacement, de franchir les limites du champ linguistique dans lequel elle a jusqu'à présent situé le problème, et de tenir compte de ce que le langagier est aujourd'hui plus que jamais mêlé à l'économique, comme nous l'avons signalé au début de cette intervention.

RÉFÉRENCES

1. Au delà des définitions et des commentaires des dictionnaires (ici, Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 1973), on ne pourrait concevoir d'événement de communication, si on écartait le culturel véhiculé par les participants ; il y aurait "bruit" ou malentendu.

2. Dans l'enseignement des langues, cette implication de la culture "dans chaque système linguistique" (signalée par le Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976) devient plus concrète à cause des problèmes qu'elle peut poser à l'enseignant et à l'apprenant par la présence parallèle de deux, souvent de trois et quelquefois de quatre systèmes linguistiques porteurs d'un nombre équivalent de cultures.

3. Il ne s'agit évidemment pas d'une critique mais de la constatation que de nouvelles habitudes importées s'instaurent ; les "mots" n'en sont que les témoins. Accuser donc la presse (ici L'Étudiant, 1983, p. 36) de diffuser un témoignage ne serait pas légitime et interdire l'utilisation des mots étrangers pour la défense de la langue nationale, resterait inefficace et ne manifesterait que de la naïveté ou de l'hypocrisie.

4. C'est l'image que la majorité des publics scolaires ont du français en Grèce.

5. PARIS, rendez-vous des arts était le titre de l'Agenda 1982, très beau d'ailleurs, diffusé par le ministère des Relations extérieures, en décembre 1981. Très récemment, ce même ministère (?) a décidé la fermeture du Consulat général de France à Thessaloniki ; y aurait-il des raisons plus fortes que les deux guerres mondiales auxquelles il a survécu?

6. Cette recherche a été entreprise en Grèce du Nord il y a moins d'un an ; la méthode et les résultats feront probablement l'objet d'une future communication.

La langue française à l'Île Maurice: une langue presque maternelle

par Abdool Rahmen NUJURALLY

Après un siècle de colonisation française, un siècle et demi de colonisation anglaise, et 15 années d'indépendance (1968), l'Île Maurice a conservé son cachet français.

Dans cette île où règnent le multilinguisme - une douzaine de langues parlées - et le multiculturalisme - quatre groupes ethniques ou communautés officielles -, la langue française est enseignée dès la première année de l'école primaire.

Nous possédons deux conseillères pédagogiques pour les maternelles, d'autres conseillers français au primaire, à l'Institut de pédagogie et au collège des Ondes, et des professeurs français à l'école technique de Flacq.

Les médias, les journaux (quotidiens et hebdomadaires), à la radio, la télévision (RFO Réunion), en passant par les films, les chansons, le théâtre et la littérature (livres, revues, romans-photos, bandes dessinées), témoignent bien de la vivacité de cette langue chez nous! À cela s'ajoutent les nombreux centres de culture et d'expression françaises : le centre Charles-Baudelaire, le Centre d'enseignement et de documentation, l'Alliance française et le lycée La Bourdonnais.

L'aide française est toujours acquise dans la plupart des domaines, y compris celui de l'éducation et de la culture. Nombreux sont nos étudiants qui étudient dans des universités françaises. D'autres font leurs études à la Réunion avant de partir pour la France.

La population mauricienne oscille autour de 970 000 personnes. En plus des élèves des écoles primaires (environ 137 000), des élèves des écoles secondaires (78 000), plusieurs personnes apprennent le français.

Les étudiants de l'École Normale, de l'Université de Maurice, de l'Institut de pédagogie (quelque 6 000 maîtres), les employés de bureaux, de banques, de l'hôtellerie, des commerçants, des membres de la profession légale, des marchands et beaucoup d'autres se servent de la langue française dans leur vie quotidienne.

La langue française fait partie du patrimoine linguistique du pays. Elle est solidement ancrée dans le pays comme les montagnes qui s'y trouvent.

La situation privilégiée du français en Irlande

par Maureen SHEEHAN

En Irlande, les deux langues officielles sont l'irlandais et l'anglais. La grande majorité des enfants sont de langue maternelle anglaise, et commencent l'étude obligatoire de l'irlandais à l'école primaire.

Dans les établissements secondaires, une longue tradition valorise l'étude du français comme première langue étrangère. La possibilité d'étudier une seconde langue étrangère (allemand, espagnol, italien) est souvent limitée par les exigences des horaires.

Plus de 75 % des candidats à l'examen de fin d'études secondaires passent l'épreuve de français. Une bonne connaissance de la langue française est quasiment indispensable pour ceux qui veulent aller à l'université.

Privés du besoin authentique de communiquer avec des francophones, ces adolescents ne manquent pas de motivations intellectuelles et culturelles. Les jeunes adultes qui cherchent à se perfectionner en français sont plus nombreux d'année en année. Dans la formation professionnelle de la plupart des jeunes, un stage de français est préconisé.

Pour les Irlandais, l'étude du français paraît à la fois logique et pratique. Grâce à la diffusion d'une technologie moderne et aux possibilités de communiquer avec nos voisins francophones, les jeunes Irlandais vont continuer à s'adapter à la vie des Européens de l'an 2000.

Quel français pour les jeunes Nigérians?

par Grace ADEBAYO

L'enquête décrite ci-dessous de même que les conclusions que nous en avons tirées font partie d'une grande recherche que nous faisons en ce moment sur les nouvelles perspectives d'avenir de l'apprentissage de la langue française au Nigeria. Le but de cette recherche est de dégager et d'analyser les besoins existants en matière de langue française à tous les niveaux, puis de constituer nous-mêmes des manuels scolaires pour ces différents niveaux.

À notre avis, ce n'est que suite à une étude fondée sur une analyse exhaustive de la situation sociale, économique, culturelle des étudiants et en tenant compte de l'identité propre des apprenants que l'on pourra juger de la place que doit prendre la langue française dans les différents niveaux de l'enseignement.

Cette sorte de recherche prend du temps et des ressources. Nous espérons présenter bientôt une communication sur le progrès de cette recherche. Nous avons recueilli 50 questionnaires auprès d'étudiants de quatrième année qui ont abandonné le français en troisième au lycée Loyola à Ibadan. Le choix de ce lycée n'est pas fortuit. Loyola Collège est l'un des lycées les plus privilégiés de l'État d'Oyo au Nigeria. Situé dans la capitale, il jouit d'une bonne administration, de professeurs bien qualifiés et de matériels pédagogiques adéquats. Fondé par des pères catholiques en 1953, il admet uniquement des garçons, ce qui influence évidemment nos conclusions. Jusqu'en 1980, seuls les élèves ayant réussi l'examen d'entrée y sont admis ; l'on peut donc se fier relativement à la capacité intellectuelle des élèves de quatrième année. De plus, ce lycée a toujours engagé les professeurs de français les mieux qualifiés.

Le choix de Loyola s'impose pour une autre raison. Malgré la disponibilité des professeurs et des matériels pédagogiques, les élèves fuient le français d'une manière alarmante. Le désintérêt survient en troisième année, à mi-chemin de leurs études et au moment où ils commencent à penser sérieusement à une carrière. Au début, les élèves aiment bien le français. Si l'intérêt et, par conséquent, leur performance diminuent au fur et à mesure que les années passent, c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas.

Selon plusieurs chercheurs nigérians et français, des problèmes de motivation, de méthodes, de manque de professeurs et de matériels pédagogiques seraient responsables de la détérioration de la qualité du français enseigné au Nigeria. Mais comme nous l'avons souligné antérieurement, Loyola ne souffrirait pas tellement de ces problèmes ; pourtant, il y existe un problème sérieux de drop-out, comme on dit. Parmi les 240 étudiants qui ont commencé à apprendre le français en 1979, 12 étudiants seulement continuent de l'apprendre en quatrième année. Le professeur de français nous assure que c'est même un progrès substantiel puisqu'en cinquième année, il ne reste qu'un seul étudiant en français sur les 240 étudiants qui ont commencé l'étude du français il y a cinq ans.

Le problème des drop-out n'est pas particulier à Loyola, ni à l'État d'Oyo. C'est un problème qui préoccupe tous les professeurs de français au Nigeria et tous les chercheurs qui s'intéressent à cette langue. H.G.J. EVANS (1976), P.I.A. OBANYA (1974/1982), EZEWU (1983), BAKARE (1966), C.M.B. BRANN (1974), Patricia ADELEKAN (1982) ont tous enquêté sur ce problème dans les différents États du Nigeria. T.O. MGBO (1983), dans son article "Essential Factors of Teacher Ineffectiveness in French Language Teaching in Nigeria" décrit la situation à l'est du Nigeria. Selon elle :

> In Anambra and Imo states, for example, it has been observed that only students in classes one and two show appreciable interest in the study of the French language... But surprisingly, as these students advance to classes four and five, a remarkable change of attitude occurs and many of them drop their interest for the subject, while a good many others go to the extent of ever hating the language. This situation is very disturbing and discouraging to the French teacher.

Tous ces chercheurs admettent que ce problème résulte tant d'un manque de professeurs que d'un manque de motivation de la part de l'étudiant. Ils ont suggéré un changement des méthodes d'enseignement, aussi bien que des matériels pédagogiques, sans résultats positifs. Voilà pourquoi nous avons préféré enquêter auprès des étudiants eux-mêmes plutôt qu'auprès des professeurs.

Nous avons rejoint 50 étudiants (soit près du quart des drop-out). La plupart ont commencé l'étude du français à Loyola entre 10 et 12 ans. Nous leur avons demandé de répondre aux questions suivantes :

PREMIÈRE PARTIE

- 1. Vous avez commencé l'apprentissage du français
  a) à l'école primaire ;
  b) en première année à Loyola.

- 2. Pourquoi avez-vous abandonné le français?
  a) J'ai terminé les trois années obligatoires de français.
  b) Le français n'est pas essentiel dans le choix de ma carrière.
  c) Personne ne m'a dit les avantages du français.
  d) J'échouais toujours dans cette matière.
  e) Mes notes étaient faibles en français et cela rabaissait ma position dans la classe.
  f) Je n'ai pas aimé mon professeur de français.
  g) Je n'ai pas aimé les méthodes du professeur.
  h) Les classes de français étaient peu intéressantes.
  i) Il n'y avait personne avec qui je pouvais discuter en français.
  j) Il n'y avait pas de professeurs de français.

DEUXIÈME PARTIE

- 3. Est-ce que la langue française vous intéresse?

- 4. Auriez-vous continué l'apprentissage du français s'il n'y avait pas d'examen?

- 5. Voudriez-vous apprendre le français comme un passe-temps après vos études secondaires?

RÉPONSES

Questions	Réponses
1(a)	6
1(b)	44
2(a)	3
2(b)	25
2(c)	15
2(d)	9
2(e)	18
2(f)	6
2(g)	6
2(h)	7
2(i)	0

3 - 35 OUI et 9 NON, les autres n'ont pas répondu.

4 - 15 OUI et 35 NON, les autres n'ont pas répondu.

5 - 12 OUI et 30 NON, les autres n'ont pas répondu.

INTERPRÉTATION

Tandis que la première partie du questionnaire essaie d'établir pourquoi les étudiants n'apprennent plus la langue française, la deuxième partie analyse les attitudes de ces élèves envers cette langue et jette plus de lumière sur la première partie. On note une nette correspondance entre 2(b) et 2(c), 3 (OUI), 4 (NON) et 5 (NON). C'est-à-dire qu'à peu près tous ceux qui ont marqué 2(b) et 2(c) ont répondu OUI à la troisième question et NON aux quatrième et cinquième questions. Nous arrivons à la conclusion que ces étudiants (au nombre de 40) ne manquent ni d'aptitude, ni d'intérêt. Plus de la moitié du groupe affirment qu'ils n'ont pas eu accès à des informations concernant l'utilité de la langue française, c'est-à-dire qu'il leur manque ce que Gardner et Lambert appellent la motivation instrumentale. (Voir Gardner et Lambert, Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Newbury House Publishers, 1972.) Puisque le français leur paraît inutile à la réalisation de leur ambition d'être médecin, ingénieur ou avocat, ils le laissent tomber à la fin de la troisième année. Au lieu de faire plus d'effort, ils se sentent gênés que le français abaisse leur performance générale à la fin de l'année. Ce groupe d'étudiants répond NON à

notre quatrième question ; ce qui prouve que le problème n'est pas la peur de l'examen. C'est plutôt qu'ils n'ont pas de temps, comme ils disent, à gaspiller. Nous avons noté après une discussion avec ce groupe qu'ils sont parmi les plus intelligents des élèves de la quatrième année.

Parmi ces étudiants, il existe un autre groupe qui a répondu affirmativement aux quatrième et cinquième questions aussi bien qu'à 2(d), 2(e), 2(f), 2(h).

Toutes ces questions concernent soit la personnalité du professeur, soit les méthodes d'enseignement. Il nous semble qu'il existe des problèmes à ce niveau ; l'un concernant la psychologie des étudiants, l'autre leur capacité à apprendre une troisième langue. Les six étudiants qui n'ont pas aimé le professeur n'ont pas aimé ses méthodes et ont trouvé ennuyeuses les classes de français. On sait bien que les facteurs psychologiques jouent grandement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les étudiants transfèrent facilement leurs sentiments envers le professeur à la matière que celui-ci enseigne.

Néanmoins, le fait que ces étudiants ont répondu "OUI" aux quatrième et cinquième questions démontre qu'il leur manque la capacité d'apprendre une troisième langue. À l'opposé du premier groupe, le deuxième groupe a peur des examens ; nous connaissons tous l'habitude des élèves de mettre leur insuccès à la porte de leurs professeurs. Ces élèves ne sont pas les plus doués dans d'autres matières non plus.

REMARQUES

En premier lieu, nous nous sommes concentrés sur le premier groupe parce qu'il constitue la majorité et donc une grande perte pour la classe de français et, par conséquent, pour le développement de cette langue au Nigeria. Il est réconfortant de constater que presque tous les étudiants s'intéressent à la langue française, celle-ci répondant à leur curiosité. Le Nigeria compte des centaines de langues, donc les élèves ne ressentent point d'ethnocentrisme à l'égard d'une autre langue qui désire se joindre à la famille. Chez l'étudiant nigérian, la motivation intégrative est presque toujours présente.

Néanmoins, pour l'apprentissage permanent d'une langue étrangère, il faut une coexistence de la motivation intégrative et de la motivation instrumentale. Au Nigeria, nous vivons dans une société matérialiste en voie de développement où on n'étudie pas simplement pour le plaisir d'étudier. On désire "quelque chose de rentable". Les jeunes Nigérians veulent savoir pourquoi ils apprennent le français.

Il ne suffit pas de leur dire qu'ils doivent apprendre parce que le Nigeria est entouré de pays francophones ou parce que le Nigeria est membre de la CEDEAO[1]. La plupart d'entre eux n'iront jamais dans ces pays avoisinants.

D'ailleurs il existe d'autres langues de communication avec ces pays telles que le yorouba, l'igbo et le haoussa.

Quels sont donc les besoins des jeunes Nigérians? D'après notre enquête, il est clair que ces élèves désirent plus que la grammaire française. Le fils de ce communicateur avait décidé l'an dernier de quitter la classe de français bien qu'il obtînt de bonnes notes en la matière. Il m'avait dit : "Qu'est-ce qu'on fait du français? Après tout, je ne veux pas être professeur comme toi." Pour lui et ses camarades de classe, seuls les professeurs apprennent le français et, si on ne veut pas devenir professeur, pourquoi perdre son temps à apprendre le français? Heureusement, il a rebroussé chemin vers la classe de français après une longue discussion sur l'importance de la langue française pour un futur médecin!

Le moyen de susciter et retenir l'intérêt de nos élèves n'est pas uniquement d'égayer la classe de français par des chansons, des films et des photos. Nous l'avons assez fait et nous le faisons toujours. Dès les premières années au lycée, l'étudiant se voit médecin, ingénieur, avocat, chef comptable, etc. Pourra-t-on lui démontrer que le français peut l'aider (comme l'anglais d'ailleurs) à réaliser ses

---

1. Communauté économique pour le développement des États de l'Afrique occidentale.

ambitions? Dans une situation comme la nôtre, où le français possède le statut de troisième langue et de langue étrangère, ce sont les besoins qui doivent déterminer les types de compétences langagières à développer.

Cette démonstration de la vivacité et du dynamisme de la langue française doit se faire par le biais de manuels adaptés aux besoins de nos étudiants, de manuels où des sujets littéraires, scientifiques, commerciaux, industriels seront abordés. Il ne suffit pas d'africaniser les manuels comme on le fait aujourd'hui. Il faut que l'étudiant sache qu'il est africain et homme moderne à la fois. Nous ne préconisons pas une étude approfondie des sciences en langue française. Il suffit de posséder ce que Jacques David (1963) a appelé "un bilinguisme de communication", c'est-à-dire "la possession d'assez de français pour une communication orale et écrite au niveau des besoins quotidiens".

Ce que nous désirons, c'est qu'on mette plus d'accent sur la capacité de comprendre et de se faire comprendre, dans tous les domaines de connaissance, que sur la nécessité d'atteindre une correction abstraite en grammaire uniquement, comme on le fait aujourd'hui. Cette question de manuels adaptés aux besoins et aux intérêts des étudiants devient très pertinente vu les changements envisagés dès l'année prochaine dans notre système scolaire. On préconise un système qu'on appelle le 6, 3, 3, et 4. Après le primaire, le secondaire sera divisé en "Junior Secondary" qui correspondra aux trois dernières années au lycée et mènera au fameux G.C.E.

Il s'ensuit que les rédacteurs des manuels doivent viser au moins trois catégories d'étudiants qui se dessinent déjà dans notre enquête. Nous proposons la rédaction de manuels qui seront gradués selon les intérêts, les besoins et la capacité de nos élèves.

Un grand nombre de nos étudiants termineront leurs études à la fin du Junior Secondary. D'autres poursuivront leurs études jusqu'aux écoles techniques ou commerciales tandis qu'une minorité, la plus douée, passera au Senior Secondary et finira à l'université. Pour pourvoir aux besoins de tous ces étudiants, il faut inculquer une connaissance assez solide non seulement de la grammaire française mais du vocabulaire et des tournures variées et précises pour qu'un téléphoniste, un assistant

à l'aéroport, un hôtelier, un technicien ou un étudiant en science ne soit pas déroutê chaque fois qu'il est en contact avec le français. Ce dont nous avons besoin au Nigeria, c'est un français dynamique, un français technologique, fonctionnel. Lorsque l'élève nigérian pourra utiliser le français culturel, dans le laboratoire, dans la classe de géographie, de couture, de cuisine, de tourisme, de science, il sera convaincu que le français est une langue vivante, une langue de culture, une langue d'aujourd'hui pour les Nigérians d'aujourd'hui, et de demain.

BIBLIOGRAPHIE

Adelekan, P.A. "Teachers, Textbooks and Teacher Effectiveness", University of Nsukka, Faculty of Education, 1983.

Brann, C.M.B., "Trends in French Teaching in Nigerian Schools", University of Ibadan, 1973.

David, Jacques, Projet de guide pour l'enseignement du français langue étrangère en Afrique, B.E.L.C., 1969, vol. I, p. 6.

Carrol, J.B., The Teaching of French as A Foreign Language in Eight Countries, Albuquist and Wiksell, 1975.

Ezewu, E., The Psychology of Second and Foreign Language Learning, à paraître.

Gardner and Lambert, Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Newbury House Publishers, 1972.

Obanya, P.A.I., "L'enseignement du français dans les écoles de Lagos", Culture française, automne 1974.

- , "French Language Teaching Curriculum Research and Development in Nigeria", University of Ibadan, Institute of Education.

- , "The Nature, Direction, and Extent of Drop-out Problem in the Nigerian French Language Class", Education in Development Countries of the Commonwealth, Reports of Research in Education, vol. II, 1977.

Le français en Norvège

par Lars E. ULSNES

Jusqu'à 1973, tous les candidats au baccalauréat apprenaient le français en Norvège. Tout comme l'anglais et l'allemand, le français était obligatoire.

Après restructuration de l'enseignement secondaire en 1974, le français est devenu une matière optionnelle. Depuis, de 10 % à 12 % seulement des élèves du secondaire choisissent le français. Du point de vue du français, on a parlé de catastrophe.

Les structures de l'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) en Norvège sont en gros comparables aux structures françaises. Mais l'anglais est matière obligatoire au collège et au lycée.

Le français est donc enseigné :

- au collège, au premier cycle de l'enseignement secondaire il est obligatoire en 8^{e} et 9^{e} années, mais optionnel, tout comme l'allemand, aux autres niveaux.
- au deuxième cycle du secondaire : les élèves ont le choix entre le français, l'allemand et, dans quelques écoles, l'espagnol, le russe, l'italien et le finnois.

De 10 % à 12 % environ des candidats au baccalauréat choisissent le français, qui est devenu la troisième langue étrangère après l'anglais et l'allemand.

- Dans les universités : il s'agit normalement de l'enseignement du français dans les facultés de lettres, destiné aux futurs professeurs de français des systèmes scolaire ou universitaire. Mais par crainte de se retrouver en chômage comme professeurs de langues, un nombre restreint d'étudiants choisissent les langues en général, et par conséquent le français. À l'Université d'Oslo, par exemple, on constate une diminution de 40 % en 10 ans.

On note cependant une nouvelle tendance dans l'enseignement du français à l'Université d'Oslo.

À partir de 1983, on a organisé pour la première fois un cours de français pour les étudiants en sciences naturelles. Après avoir étudié le français pendant un semestre à Oslo, ces étudiants peuvent continuer leurs études en sciences naturelles et en français pendant un semestre à l'Université de Caen, en France. Espérons que cette initiative sera le début entre la France et la Norvège d'une plus intense coopération.

- Dans les Écoles de Hautes Études commerciales : à Bergen, à l'École des Hautes Études commerciales de Norvège, par exemple, le français est enseigné comme matière optionnelle aux futurs économistes.

- Au département de traduction de Agder Distriktshogskole, Kristiansand S, on offre un cours de trois ans aux futurs traducteurs. Les étudiants passent la deuxième année en France.

- Dans les différentes universités populaires (Friundervisningen, AOF, ...), les centres culturels français, etc., on constate ici aussi une diminution du nombre d'élèves.

Pour les personnes qui ne désirent pas devenir professeurs ou traducteurs, le français est avant tout un moyen de communication.

Pourtant, la majorité des Norvégiens ne sentent pas le besoin d'étudier le français. Et à l'école ce sont, avant tout, les jeunes filles qui choisissent cette langue. Rares sont les élèves qui poursuivent l'étude du français au delà de quatre ans. En conséquence, même parmi ceux qui ont étudié le français, beaucoup ne possèdent qu'un niveau élémentaire.

La situation du français en Norvège dépend de nombreux facteurs, entre autres, de décisions des autorités politiques. L'on peut cependant prévoir qu'avec le développement rapide des relations internationales, de nombreux groupes sentiront le besoin d'apprendre le français comme moyen de communication par exemple dans le cadre de la coopération technique et scientifique entre la Norvège et la France, le secteur énergétique pouvant, dans ce cas, jouer un rôle important.

Comme l'a souligné mon collègue danois, les nouveaux moyens de communication, entre autres la possibilité de capter directement des émissions en français grâce aux satellites, pourraient augmenter l'intérêt pour le français.

Les autorités norvégiennes se préoccupent de l'avenir des langues étrangères en général, et de la position du français en particulier. Le français sera toujours une langue importante pour la Norvège dans ses relations internationales. C'est pourquoi il est essentiel de conserver au moins le niveau actuel du français dans ce pays.

Les langues étrangères en Nouvelle-Zélande

par Michael ANDREWES

Pays d'expression anglaise, la Nouvelle-Zélande se trouve très loin de la France. Pour des raisons surtout historiques, le français reste cependant la langue étrangère la plus enseignée dans les lycées et les universités néo-zélandais. Les liens de parenté et de tradition avec la Grande-Bretagne ont fait que le système scolaire fonctionne à peu près de la même façon qu'en Angleterre et que, par le passé, on y ait adopté, peut-être sans trop y réfléchir, les mêmes approches pédagogiques.

À la différence de l'Angleterre pourtant, la Nouvelle-Zélande est très isolée des pays étrangers, et ses habitants n'ont pas la même possibilité d'entendre quotidiennement autour d'eux d'autres langues. Ils sont souvent peu portés sur les langues et ne voient pas toujours l'utilité d'une compétence linguistique poussée. Contrairement à ce qui se produit en Australie, grand pays voisin, il n'existe pas en Nouvelle-Zélande de communautés ethniques importantes. Jusqu'à tout récemment, la télévision nationale n'avait pas présenté beaucoup d'émissions d'origine non anglophone. C'est heureusement une situation qui est en train de changer, et des longs métrages de réalisateurs européens, parfois sous-titrés, passent maintenant un peu plus régulièrement à l'écran.

S'il a pu exister parmi le public cette méfiance à l'égard de ce qui est étranger, on reste paradoxalement attiré par l'exotisme des parlers et des habitudes "d'outre-mer". Ainsi n'est-il pas rare de voir passer des messages publicitaires vantant les mérites d'un produit très ordinaire à travers un slogan en langue étrangère, en l'occurrence le français.

Les professeurs de langues néo-zélandais sont unanimes à reconnaître l'importance des langues étrangères en général, peu importe laquelle. Même si, pour des raisons d'histoire et de tradition, le français domine, ces derniers ne voient pas de raisons de privilégier à priori cette langue. Les individus que la question intéresse sont sans doute du même avis. Pour plusieurs, les langues étrangères sont un moyen de lutter contre l'isolement géographique et psychologique. Elles représentent une ouverture sur le monde et sur d'autres façons de penser et d'agir.

Ceci dit, le français ne risque certainement pas de perdre sa place de première ligne parmi les différentes langues enseignées en Nouvelle-Zélande, malgré la chute du nombre d'apprenants en milieu scolaire ces dernières années. Cette diminution a sans doute obligé les professeurs à repenser leur enseignement, ce qui d'ailleurs n'est pas une mauvaise chose. Ils sont davantage portés à voyager et à mieux connaître la langue et la civilisation qu'ils enseignent. Les échanges scolaires avec la Nouvelle-Calédonie et même Tahiti se multiplient depuis de nombreuses années, et ceux qui y participent - professeurs et élèves - en tirent le plus grand profit.

L'apprentissage des langues dans les lycées néo-zélandais commence en général vers l'âge de 13 ans et peut se poursuivre jusqu'à 18 ans. Pour ceux qui se dirigent vers l'université, plusieurs langues sont enseignées au niveau supérieur. Aucune langue n'est pourtant obligatoire, quel que soit le niveau, et la baisse des effectifs est particulièrement marquée dans les établissements secondaires, mais également dans les universités. Le public adulte est par contre plus stable, et les cours du soir pratiques, axés sur la communication orale à des fins touristiques ou commerciales, sont très en demande.

Les approches pédagogiques adoptées par les enseignants des années 80 sont encore plus ouvertes et variées que par le passé, avec une importance considérable accordée aux moyens audio-visuels et aux documents authentiques, qu'ils soient écrits, sonores ou visuels.

Pour ceux-là, l'une des recommandations clefs du colloque de Sèvres sera celle qui concerne le droit à la libre utilisation du document authentique. La communauté internationale des professeurs de français rendra grand service en veillant à que ce droit soit conservé, mal-

gré le problème, souvent posé, des droits d'auteur. L'accès à tous les documents utiles pour l'enseignement de la langue est d'une importance capitale pour les professeurs d'un pays comme la Nouvelle-Zélande, éloignée comme elle l'est d'autres cultures.

L'avenir du français en Uruguay

par Rolina IPUCHE RIVA

L'enseignement du français en Uruguay (et j'oserais dire dans tout l'hémisphère sud) a connu une importance semblable à celle qu'il avait partout dans le monde ; mais, dans notre pays, certains événements d'ordre historique, sociologique et affectif sont venus s'ajouter aux raisons universelles. La génération cultivée de la fin du XIX^{e} siècle avait déjà profité des leçons de quelques instituteurs qualifiés (tel le père de Jules Laforgue) ou des écoles privées où l'on enseignait le français, comme le latin, dans le but d'aborder la lecture de livres techniques (médecine, droit, histoire, philosophie) ou de toute une littérature rayonnante (symbolisme, réalisme, naturalisme) et d'une littérature véhiculée par le français depuis des années (allemande, anglaise, russe et même grecque grâce à Leconte de Lisle). Cette tradition, cette nécessité culturelle se continue sans hiatus, et même se raffermit après la première guerre mondiale et pendant l'entre-deux-guerres.

Le français était enseigné dans les lycées publics et privés de l'enseignement secondaire, mais surtout dans les établissements privés, de l'enseignement primaire jusqu'à la fin des études. Il s'agissait de collèges élitistes et d'excellente réputation pédagogique, pour la plupart catholiques.

Mais pendant la deuxième guerre mondiale, il se produisit une fêlure beaucoup plus importante qu'on ne l'a soupçonné à l'époque. L'occupation et le drame qui s'ensuivit, malgré l'adhésion immédiate au mouvement gaulliste - des événements historiques, sociologiques et économiques que nous n'allons pas évoquer ici - sonnèrent le glas du français. Le français se vit progressivement remplacé par la langue à la mode : je veux dire l'anglais. Le phénomène dont l'intensité varie

selon les pays, peut être considéré cependant comme universel, et ce, même en France.

Au lendemain de Vichy, le français en Uruguay voyait son nombre d'heures de cours diminuer de façon dramatique dans l'enseignement secondaire et fut même, à un moment donné, concurrencé non seulement par l'anglais mais par le portugais!

En 1963, le programme d'études de l'enseignement secondaire, lequel s'était inspiré du programme pilote français et des classes nouvelles, redonnait à la langue française une place de choix. Mais ce succès fut d'assez courte durée. À partir de 1970, la révision du programme et les ajustements nécessaires, conduisirent à la réduction du temps accordé aux cours de français.

Inutile d'évoquer ici ce qui s'est passé depuis 1972, c'est-à-dire les perturbations d'ordre politique qui eurent une incidence directe sur l'enseignement et les programmes d'études, la philosophie et le système d'éducation. Mais soulignons seulement que le français en pâtit. Pour résumer les mésaventures de cette langue qui fut longtemps notre première langue obligatoire, disons qu'à l'heure actuelle son enseignement se réduit à deux heures par semaine pendant les trois premières années du baccalauréat, et ce de façon facultative, comme l'anglais!

Les conséquences de ce changement brutal sont faciles à énumérer tant du point de vue culturel (éloignement de l'univers francophone), que du point de vue socio-économique (crise de professeurs sans poste et des institutions vouées à l'enseignement de la langue et à la formation des enseignants).

L'abandon du français comme première langue obligatoire et ses conséquences institutionnelles immédiates ont élargi le fossé entre les générations, surtout entre la langue des grands-parents et celle des petits-enfants (celle des parents voyait déjà s'annoncer l'oubli) et ce, surtout dans les classes aisées et cultivées de la France vivante : celle des idées, de l'art, du raffinement, du tourisme et de l'industrie, de la gastronomie et de la mode.

L'on s'est plié à l'uniformisation universelle où une mode massive et anonyme devient la mode ; une musique, la musique ; les fast food, les free food, les pizza shops ont remplacé les "boliches" du Rio de la Plata, les "tascas" de Madrid et les casse-croûte... J'ai été frappée en juin 1983 de ne voir à Paris aucun costume étranger typique, ce qui n'était pas le cas lors de mes précédentes visites.

Si les riches et les pauvres, les hommes et les femmes, les Orientaux et les Occidentaux portent le blue jean, mangent les mêmes ramassis de gargote, s'égosillent avec les mêmes musiques, il n'y a rien d'étonnant à les entendre tous baragouiner une langue qu'ils utilisent de façon caricaturale.

Depuis des années, pour ne citer qu'un exemple, la France n'offre à la radio que des chansons américaines ; et, faute de créateurs ou de producteurs, elle a recours encore à Lise Gauthi, à Charles Trenet, à d'autres anciennes vedettes mémorables ou à de très rares auditions de folklore.

Quoi d'étonnant alors que, dans des pays d'ouvre-mer, séparés du continent européen par 15 000 km et 17 heures de vol à bord d'un Boeing 747, dans des pays voisins des États-Unis ou sous leur pression colossale, les jeunes gens fassent le choix de l'anglais (ou plutôt de l'américain) comme langue optionnelle?

Quoi d'étonnant à ce que l'un des plus célèbres médecins français, l'un des plus brillants représentants de la culture scientifique française ait hésité avant de faire ses conférences en français à Montevideo et ait avoué qu'il considérait l'anglais comme le latin de l'époque contemporaine et qu'il l'utilisait volontiers à l'étranger?

Il est de toute évidence utile et nécessaire que, dans chaque pays, l'enseignement du français dans les établissements nationaux soit confié aux professeurs du pays. Mais, afin d'éviter les sérieux problèmes de langue et de civilisation que connaissent ces enseignants, il faut prévoir à leur intention une stratégie de formation permanente dont

la responsabilité incombe en partie aux représentants français des services culturels, du BAL[1], du ministère de l'Éducation, etc.

Le meilleur professeur de français non francophone, en milieu non francophone, a besoin d'être aidé constamment pour lutter contre la contamination linguistique et l'écart d'une civilisation en perpétuelle évolution.

L'aide apportée à ces professeurs peut prendre diverses formes : stages sur place, organisés par les autorités nationales en collaboration avec le BAL, l'Alliance française, avec des professeurs français ou animateurs linguistico-pédagogiques établis dans le pays ; stages organisés avec la collaboration de spécialistes ou équipes itinérantes, dépendant d'organismes français ou francophones (BELC, CREDIF, F.I.P.E., etc.) ; invitation à participer aux stages, colloques, séminaires, groupes de réflexion ayant lieu en France ou en pays francophones, de façon à permettre à ces professeurs de vivre en français, de connaître ces pays et de faire une mise à jour des réalités de la langue et de la civilisation qu'ils enseignent. Et mieux encore, de nouer des liens fraternels avec des collègues étrangers, d'établir des comparaisons et des niveaux.

J'ai toujours affirmé qu'un professeur de français d'un pays non francophone qui passe ne serait-ce qu'un mois en milieu francophone n'est plus jamais le professeur qu'il était ; que cette expérience le marque d'une façon intégrale et le rend plus conscient de la nécessité permanente de se recycler.

Les professeurs de français en pays non francophone, les responsables des services culturels, du Bureau d'action linguistique, etc. ne peuvent rester indifférents aux réalités du milieu dans lequel ils vivent, ni rester étrangers à la civilisation, à la culture, à l'identité du peuple auquel ils vont proposer, de par l'enseignement de leur langue maternelle, la présentation d'un peuple, d'une civilisation,

---

1. Bureau d'action linguistique.

d'une culture. Pour que cela n'entraîne pas une odieuse et inadmissible attitude coloniale, il faut adopter une attitude d'échange et de respect.

Les rapports sincères entre Français et nationaux ne font que faciliter une meilleure adaptation pédagogique, la connaissance psychologique des futurs partenaires, de leurs besoins et de leurs difficultés, les traits marquants et les qualités du peuple national et, de là, une entente intelligente et fructueuse.

Ce que nous avons malheureusement trop connu, cette sorte d'apartheid de certains Français vivant "en club privé", jouant et s'amusant entre eux comme les anciens coloniaux, provoque chez certains peuples une réaction qui revêt des formes très variées, mais toujours dangereusement hostiles. Bien sûr, chacun a le droit de choisir ses amis et ses camarades ; mais l'enseignant qui occupe un poste à l'étranger devrait réaliser d'avance que cela nécessite la possession et la mise en oeuvre de qualités exceptionnelles telles un savoir-faire, une sympathie humaine, un esprit d'ouverture et de collaboration féconde vis-à-vis du peuple au sein duquel et pour lequel il va travailler.

Et considérer avec un grain d'humilité peut-être, que cette civilisation et cette culture auxquelles il va apporter le don de soi, à leur tour vont lui offrir un élément nouveau et sans doute tout neuf ; que par ce processus humain inévitable, cet univers l'enrichira à son tour dans la mesure où il se donnera lui-même, et sa famille et ses enfants surtout.

Dans un continent comme l'Amérique du Sud (y compris l'Amérique centrale, le Mexique), continent monolingue (l'espagnol est la langue nationale partout sauf au Brésil où on parle portugais), l'utilisation des deux langues les plus prestigieuses (le français et l'anglais), surtout en tant que langues véhiculaires, devient péremptoire pour les individus cultivés et moyennement cultivés (étudiants, professionnels universitaires, commerçants, hommes politiques, spécialistes de toutes les disciplines). L'espagnol ne possède pas encore la notoriété d'universalité du français et de l'anglais, ni ne joue le rôle de présentatrice de ses propres cultures ni de celles des autres peuples.

Le français en Uruguay est enseigné comme langue première ou seconde dans deux des trois établissements privés (sur quelque 300), de la maternelle à la fin du secondaire. L'Alliance française continue son oeuvre, sans variations, couvrant l'enseignement du français à l'intérieur du pays à travers ses multiples filiales, dans un effort digne d'être mis en relief. Un public hétérogène et de tout âge y est attiré pour des raisons affectives, techniques et culturelles car l'Alliance de Montevideo a gardé sa vocation de foyer de la culture franco-uruguayenne.

Enfin laissons de côté l'enseignement secondaire. Le français est enseigné dans plusieurs jardins d'enfants et écoles maternelles privés qui utilisent la méthode dite "d'immersion". À l'opposé, le français enseigné aux faux débutants adultes, est de type français fonctionnel, pédagogie fonctionnelle du français ou approche communicative, systèmes qui n'ont pas encore trouvé une dénomination définitive mais qui rendent de précieux services.

Ces deux expériences, menées pendant la dernière décennie (de 1975 à aujourd'hui) attirent un public fortement motivé. En réalité, ce sont les parents qui font le choix de l'école maternelle, de la langue étrangère qui s'y apprend ainsi que de la méthode appliquée.

Ils savent - pour la plupart - l'importance de cette période d'acquisition sur le développement intellectuel et émotif ultérieur de leurs enfants.

En ce qui concerne les adultes, le choix est direct. Là jouent essentiellement l'exigence de travail, la nécessité promotionnelle de la formation permanente ou continue, l'aspiration à une bourse de perfectionnement ou de recyclage. Il s'agit d'une clientèle de haut niveau intellectuel : médecins, ingénieurs, avocats, chercheurs, fonctionnaires de ministères, étudiants de facultés et du Conservatoire national de musique. Ils demandent d'abord un enseignement en français spécialisé dans leur domaine ; puis, ils commencent à absorber technologie et culture françaises ; et, plus tard, grâce au français, les technologies, les cultures et les sciences des pays dont la langue reste inaccessible. Phénomène fréquent, c'est à travers ce français repris volontairement que ces adultes découvrent un univers qu'ils avaient repoussé lors des cours du lycée...

Comme nous l'avons déjà signalé au colloque de Cali (Colombie, 1977), il est important que la France et tous les pays francophones s'intéressent à une politique du livre. Lors de la dernière guerre mondiale, le Canada s'occupait de la publication des livres en français, tandis que Larousse et Hachette éditaient au Brésil. Nous n'avons pas été sevrés de littérature ni d'aucun texte français ; malgré le drame, nous n'avons pas coupé les liens culturels avec une des plus riches productions de l'esprit français. Il est aussi important de songer à la distribution du disque, des cassettes et des émissions de radio.

Il est regrettable que le cinéma et la télé nous soient inaccessibles. Le public d'Amérique latine, au moins un certain public mûr et cultivé, reste encore très fidèle aux films français (petit et grand écran) ; rien qu'à l'annonce des films du commissaire Maigret ou de Madame le Juge avec Simone Signoret, on sentait naître l'espoir d'assister à un spectacle de qualité.

Évidemment, le prix de revient des films pour la télé est extrêmement élevé et non compétitif par rapport aux films américains, argentins, brésiliens ou mexicains ; mais c'est aux responsables de cette politique d'imaginer une solution viable.

Dans un domaine bien moins important du point de vue quantitatif mais non qualitatif, les services culturels des ambassades francophones, le BAL, les Alliances françaises, tous les responsables de l'enseignement du français doivent rester en étroite liaison de façon à préparer une action concertée, éviter les doubles emplois et répondre aux nombreuses demandes des centres éducatifs et culturels des pays non francophones ou très éloignés de la francophonie. Pour cela, ils doivent faire des inventaires réguliers du matériel qu'ils possèdent (revues, bibliographies, diapositives, cassettes, disques, films, documents techniques), matériel qui doit offrir aux usagers une vision actuelle, dynamique, attirante de la France contemporaine. Ceci ne signifie pas l'oubli total de l'image traditonnelle de la France ou des pays francophones, mais la mise en valeur d'un univers authentique ignoré du plus grand nombre. Montrer la fabrication et la distribution du Roquefort, les laboratoires de Saclay, l'usine marémotrice de la Rance ou l'aventure du TGV ne veut pas dire qu'il faut cacher, comme un péché mortel, le Giverny de Monet ou la récréation des fantômes amoureux autour de la Bonne Dame de Nohant.

L'importance du français au sein de la Commission des Communautés européennes

par Livio MISSIR

Il est essentiel de rappeler ici le statut du français en tant qu'une des langues dans lesquelles sont établis des actes officiels des Communautés européennes[1]. Nous tenons aussi à faire valoir qu'une des raisons du "plurilinguisme" de ces Communautés est d'ordre juridique ("application directe" de certains actes communautaires dans les États membres des Communautés).

D'autre part, l'emploi du français et des autres langues précitées, au sein des Institutions européennes, traduit des situations de droit et de fait auxquelles les instances compétentes (et notamment les membres du Parlement européen) sont très sensibles (cf. les nombreuses questions écrites, adressées à la Commission et au Conseil des C.E. par des membres du Parlement européen et publiées au Journal officiel des C.E.).

Si l'on peut prévoir que l'Europe des Dix (et bientôt des Douze) puisse parvenir un jour à s'exprimer en une ou deux langues, nous pouvons rappeler l'évolution intervenue depuis 1951 (traité CECA du 18 avril 1951 dont le seul texte fait foi ; traités d'adhésion à venir, portant de sept à neuf le nombre des langues dans lesquelles les textes officiels communautaires feront foi).

---

1. Allemand, anglais, danois, français, grec, italien et néerlandais.

Pour l'instant, malgré la perplexité de certains observateurs quant aux difficultés, à la fois d'ordre pratique et budgétaire découlant de l'accroissement des langues des C.E., il serait irréaliste de prévoir à moyen terme une modification quelconque du régime linguistique communautaire.

La référence à certains aspects de la coopération culturelle à l'intérieur des C.E. figurant dans la Déclaration solennelle que vient d'adopter le Conseil européen de Stuttgard (cf. Le Monde du 21 juin 1983) ne pourrait être interprétée comme permettant, au stade actuel de la réalité de l'Europe communautaire, d'y inclure la problématique linguistique.

L'HISTOIRE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TURQUIE

En ce qui concerne l'histoire et la situation actuelle de la langue française en Turquie, j'aimerais souligner une longue tradition de l'enseignement de cette langue dans ce pays, surtout sur le plan culturel.

D'autre part, comme c'est le cas dans beaucoup d'autres pays, l'enseignement du français est en baisse et il vient au second rang, après l'enseignement de l'anglais.

Pour stimuler l'intérêt face à la langue française, l'appui des autorités françaises serait fort utile, voire nécessaire. À titre d'exemple, la fermeture des consulats de France à Salonique, en Grèce, et à Izmir, en Turquie, a été regrettée publiquement.

STATISTIQUES DU FRANÇAIS EN TURQUIE (vers 1980)

I - Professeurs de français

. Professeurs de français au secondaire

2 000 dont 1 900 de nationalité turque
et 100 de nationalité française et payés par la France

. Professeurs de français à l'université

15

II - Étudiants

. secondaire : 1,5 million dont 820 000 suivant le cours d'anglais
300 000 suivant le cours de français
200 000 suivant le cours d'allemand

. supérieur : 220 000 dont 700 ayant opté pour la licence de langue française

. technique professionnel : 300 000 dont 180 000 pour l'anglais
80 000 pour le français
40 000 pour l'allemand

. Deux Hautes Écoles : 5 000 dont 4 000 pour l'anglais
550 pour l'allemand
450 pour le français

III - Écoles secondaires "appuyées" par la France

. publiques : (Galatasaray, Istambul)	1 600	élèves en sciences et philosophie enseignées en français
. privées : (lycée Tevfik Fikret)	750	élèves
. "Congréganistes" : sept lycées	4 100	élèves (enseignement entièrement en français sauf trois matières)

IV - Universités

Huit ayant chacune un département de français
dont deux à Ankara
trois à Istanbul
un à Izmir, à Konya et à Adana

V - Centres culturels français

Trois avec 2 500 étudiants dont 1 000 à Ankara
1 000 à Istanbul
500 à Izmir
et 60 professeurs dont 20 de nationalité française.

VII- RAPPORT DES GROUPES DE TRAVAIL

Rapport du groupe Afrique francophone

Le groupe a cherché à répondre aux questions suivantes :

- Qui apprend le français?
- Qui l'apprendra dans 20 ans?
- Comment l'apprendre mieux?
- Quels sont les facteurs susceptibles de donner plus de vitalité à la langue française?

Avant de commencer, le groupe a tenu à poser le préalable suivant :

Le français est une langue étrangère (ou seconde) en Afrique noire francophone et il ne peut se développer qu'en parfaite harmonie avec les langues africaines. Français et langues africaines sont complémentaires.

Les constatations suivantes ont été faites par l'ensemble du groupe :

- 1° La population globale de l'Afrique noire francophone ne comprend en moyenne que de 5 % à 10 % d'alphabétisés en français. Le groupe tient néanmoins à pondérer ce chiffre par celui du taux de scolarisation variant, pour l'ensemble des États concernés, de 16 % à 100 %.

- 2° L'école africaine actuelle, malgré les récents progrès et les récents efforts enregistrés ici et là, semble encore trop généralement inadaptée au contexte africain. Elle tend, en effet, à faire du français une langue réservée à une élite.

- 3° Les valeurs culturelles africaines tiennent encore trop peu de place en France et même dans l'enseignement tel qu'il est conçu en Afrique. Le groupe confirme par là la remarque faite par la représentante de l'Uruguay sur l'attitude généralement indifférente des Français face aux cultures étrangères. Plusieurs membres du groupe tiennent cependant à souligner que de récentes instructions officielles françaises émanant de l'Éducation nationale vont permettre de remédier à cette situation en introduisant dans les programmes officiels des études pluriculturelles.

La situation du français en Afrique noire francophone ne peut négliger les réalités suivantes :

- Dans la plupart des États africains, la promotion des langues africaines est en passe de devenir une réalité : les langues africaines sont de plus en plus enseignées en Afrique.

- Le français enseigné en Afrique doit tenir compte des enrichissements culturels et linguistiques que lui apportent l'Afrique et les Africains. Le groupe insiste sur la nécessité de reconnaître son droit de cité à l'africanisme (cf. les emprunts aux langues africaines et les nombreuses créations lexicales) bien différencié de la faute ou de la déviation.

Enfin, les perspectives suivantes ont été dégagées par l'ensemble du groupe :

L'avenir du français en général est lié à celui du français en Afrique. Les Africains, copropriétaires de la langue française, doivent participer, au même titre que l'ensemble de la communauté francophone, au combat pour une meilleure compétitivité internationale du français, en particulier dans les domaines scientifiques et technologiques.

Les pays représentés dans ce groupe ont affaire à deux catégories d'apprenants :

- ceux qui doivent apprendre le français dans le cadre d'un établissement scolaire ou universitaire ;

- ceux qui cherchent à apprendre le français pour un besoin personnel, en rapport avec leur fonction, leur goût intellectuel, ou des circonstances particulières.

À la première catégorie, il convient d'enseigner un français standard adapté aux conditions des apprenants - âge, niveau de connaissance, circonstances régionales - sans oublier pour autant les objectifs linguistiques et culturels de chaque pays.

À la deuxième catégorie, il convient d'enseigner un français qui réponde aux besoins immédiats des apprenants.

Rapport du groupe d'étude sur les recherches à réaliser

Ce groupe a tenté de définir les recherches à effectuer pour répondre de manière scientifique aux questions posées par le colloque.

Deux séries de recherches paraissent souhaitables. La première porterait sur les milieux sociaux où se manifeste la nécessité de l'apprentissage du français, et serait destinée à faire l'inventaire des besoins de ces divers milieux.

On pourrait, par la suite, découvrir d'autres milieux susceptibles de s'intéresser à l'apprentissage du français, si on leur propose des objectifs et des méthodes dégagés de l'enquête.

La deuxième série de recherches aurait des objectifs plus ponctuels : a) une recherche de base sur les variations culturelles qui se manifestent dans l'apprentissage de la langue ; b) une recherche sur l'utilisation de micro-ordinateurs dans l'apprentissage de la langue ; c) une recherche sur l'enseignement de la langue nationale aux immigrants.

Il est évident qu'il revient aux pays intéressés de prendre l'initiative de telles recherches. Mais ils ne peuvent les réaliser sans l'appui des pays francophones, aussi bien au niveau de la méthodologie qu'à celui de la réalisation.

Le groupe insiste sur d'autres points : a) la nécessité d'une formation permanente des enseignants de français, afin qu'ils soient au courant de l'évolution des méthodes d'enseignement ; b) la nécessité d'une réadaptation des programmes des départements de français, qui en restent souvent au XIX^{e} siècle; c) la nécessité d'élaborer sur place des méthodes dictées par les besoins locaux, tout en se référant à ce qui se fait ailleurs dans ce domaine.

Le groupe remarque enfin que l'enseignement d'une langue n'est jamais neutre, mais qu'il charrie un contenu culturel déterminé, la culture devant s'entendre non seulement dans le sens étroit des lettres et des arts, mais dans le sens large de l'anthropologie. Il convient cependant de dépouiller le contenu culturel que charrie la langue des stéréotypes et des préjugés dont il est souvent chargé, si l'on veut qu'il féconde l'esprit et enrichisse la personnalité de l'apprenant.

Recommandations

Les participants au colloque, représentant 26 pays de tous les continents, ont fourni des réponses extrêmement diverses, reflétant l'extrême diversité des situations que connaît l'enseignement du français dans leurs pays respectifs. Des parentés se sont tout de même dessinées, qui ont conduit l'assemblée à se diviser en quatre groupes de travail.

Après avoir défini leurs problèmes et leurs besoins en matière d'enseignement du français, les quatre groupes ont abouti aux quatre séries de recommandations suivantes.

I - RECOMMANDATIONS DE L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS SUR L'AVENIR DU FRANÇAIS

1° L'avenir du français, affaire d'initiatives multiples à l'intérieur d'un ensemble polycentrique

Les participants forment le voeu que les organismes nationaux et internationaux tirent toutes les conséquences du constat selon lequel l'avenir du français est affaire aujourd'hui d'initiatives multiples à l'intérieur d'un ensemble polycentrique et non d'une dissémination à partir d'un centre unique et rayonnant.

Il leur semble que, dans cette perspective, mais pour éviter, à l'inverse, une atomisation de nature à multiplier les doubles emplois, la parcellisation excessive et l'enfermement dans des problématiques et des contraintes étroitement locales, il convient, pour un temps, de tout mettre en oeuvre pour renforcer les concertations multilatérales et la convergence harmonisée des moyens disponibles en vue d'actions d'intérêt régional (géographiquement parlant) ou de portée sectorielle (thématiquement parlant) clairement définies dans leurs objectifs et leur calendrier.

À cette fin, il paraît nécessaire :

- que les institutions et instances internationales confirment la régionalisation et la sectorisation de leurs programmes respectifs et envisagent systématiquement les moyens de coordonner leurs initiatives sur des projets précis à ce niveau ;

- que les instances nationales et internationales se dotent, si ce n'est pas déjà fait, des moyens administratifs et budgétaires propres à favoriser des opérations de cet ordre (l'expérience prouve en effet qu'il est aujourd'hui relativement plus facile de mobiliser des moyens sur une opération très ponctuelle, au niveau d'un seul pays par exemple, ou sur une rencontre mondiale, qu'aux niveaux géographiquement ou thématiquement intermédiaires qu'on vise ici) ;

- que la mise en oeuvre de la coordination souhaitée soit régulièrement examinée et évaluée lors des rencontres internationales entre gouvernements traitant de la question du français.

À moyen terme, la visée d'ensemble doit être de parvenir à des modèles et à des modalités, en matière de recherche, de formation, d'enseignement et d'aménagement linguistique, qui ne soient ni à prétention universaliste (avec le risque de maintien indu des dominations anciennes que comporte cet universalisme), ni à pertinence trop parcellaire (avec le risque de dérives et de blocages isolationnistes).

Fondamentalemnt, il faut trouver des formes multiples d'équilibre viable entre les deux pôles que sont le transfert abusif de modèles importés et l'impossibilité de tout transfert.

2° La formation des enseignants

Dans une perspective d'autonomisation de l'enseignement dans son nouveau rôle qui exige de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, on devra :

- associer étroitement formation et réflexion théorique, entraînement pratique et préparation au rôle d'animation dans le groupe ;

- concevoir la formation des enseignants comme une formation continue, qui ne sépare pas le début de la formation de ses développements et remises en question ultérieurs.

Dans cette même perspective de l'autonomisation de l'enseignement :

- la formation doit être définie en termes d'objectifs à atteindre, de comportements observables, les deux modifiables en fonction des situations de formation et de l'évolution même des formés ;

- la formation doit être fondée sur une réflexion et une pratique pluridisciplinaires et interculturelles. La réalisation de ces intentions et objectifs sera particulièrement facilitée par une implication active des diverses institutions concernées (personnes et structures).

3° Le problème des immigrés

À ce sujet, les participants proposent :

- une ouverture du milieu d'accueil aux cultures d'origine ;
- une disponibilité de l'enseignement lui permettant une formation adéquate dans le respect des cultures et la réciprocité des rapports ;
- que les établissements scolaires tentent d'humaniser l'insertion linguistique et l'intégration dans un milieu communautaire ;
- que les activités pédagogiques soient précisées en fonction du vécu et de l'insécurité dans lesquels se trouve plongé tout migrant ;
- qu'une concertation entre pays touchés par ces problèmes puisse être envisagée tout en sachant que chaque pays doit y apporter sa solution.

4° La notion de culture

Les participants posent aux organismes de recherche les deux questions suivantes :

- En situation d'apprentissage-enseignement, que peut être la "contextualisation" culturelle? Autrement dit, comment les échanges peuvent-ils prendre appui sur les cultures correspondant à la langue d'origine et à la langue cible pour devenir vraiment interculturels?
- La communication vécue et ses rapports avec les stéréotypes : comment analyser (et dépasser) les images de marque?

Il convient en tout cas de :

- prendre en compte l'évolution des réalités et de la langue ;
- bien voir que la communication inclut la créativité et le plaisir de la langue.

5° Les recherches

Sur les quatre précédents points, les participants demandent une large diffusion des recherches, lesquelles devront aussi porter sur :

- les publics potentiels

. Quelle partie de la population pourrait s'intéresser à l'enseignement du français si on lui donnait l'enseignement qu'elle veut?

. Quelles langues sont demandées dans les différents milieux de travail?

. Quels sont les résultats des enquêtes sur ces points? Quelles sont les enquêtes en cours ou en projet?

- Quel(s) français?

Faut-il et, si oui, comment faire une place aux variétés langagières approximatives et, surtout en milieu formel (scolaire), aux variétés langagières provisoires? Le problème, à la fois culturel, pédagogique et linguistique, est celui de la pédagogie de l'"erreur".

II - RECOMMANDATIONS DE L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS SUR LES ENSEIGNANTS ET LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Les participants émettent le voeu que l'enseignement du français soit confié de plus en plus à des professeurs nationaux et qu'une politique de recyclages périodiques en leur faveur soit encouragée partout où elle peut être mise en place.

- Ils rappellent que tout enseignement de la langue française doit se faire dans le respect de l'identité culturelle des apprenants et demandent aux autorités compétentes d'inviter les enseignants français à l'étranger à s'initier à la langue et à la culture du pays d'accueil.

- Ils estiment que le français restera un outil de communication privilégié s'il demeure le véhicule d'une culture humaniste et devient l'un des vecteurs du scientifique, du technologique et de l'économie.

- Ils souhaitent que les pouvoirs publics favorisent une politique du livre en créant des librairies où pourraient être vendus à des prix abordables des livres actuellement inaccessibles. Ils suggèrent que les organismes qui ont pour mission de favoriser le rayonnement de la langue française dans des pays différents, s'attachent, pour éviter les doubles emplois, à étudier des actions d'harmonisation et de complémentarité permettant notamment une utilisation plus rationnelle des ressources.

- Ils émettent le voeu que soient mis en place des types d'examen et de programme de formation du français langue étrangère plus adaptés aux besoins des apprenants actuels.

- Ils demandent aux services compétents de bien vouloir doter leurs ambassades respectives de matériel audio-visuel moderne tendant à donner une image exacte de la réalité contemporaine de leur pays.

III - RECOMMANDATIONS DES REPRÉSENTANTS DES PAYS NON FRANCOPHONES

Le groupe des représentants des pays non francophones recommande :

- aux décideurs des différents pays, de faire en sorte que l'enseignement du français langue étrangère reflète les réalités de la vie du monde francophone dans toute leur diversité et que cet objectif se reflète également dans le domaine du français enseigné à l'université et dans la formation des professeurs de français ;

- aux autorités concernées, de favoriser l'échange des professeurs entre les différents pays ;

- aux autorités concernées, de décentraliser les services culturels à l'étranger, de les doter de matériel perfectionné et d'essayer de libéraliser des documents authentiques audio-visuels, en évitant que le problème réel des droits d'auteurs ne devienne un obstacle à l'utilisation pédagogique de ces documents ;

- d'encourager et de faciliter les recherches et la diffusion des résultats obtenus ;

- de garder des rapports étroits et dynamiques entre les services culturels, l'Alliance française, les Bureaux d'action linguistique et les responsables de l'enseignement du français dans les pays concernés.

IV - RECOMMANDATIONS DES REPRÉSENTANTS DE L'AFRIQUE NOIRE FRANCOPHONE

Le groupe de l'Afrique noire francophone émet les voeux suivants:

- Que soit mise en place dans tous les États une formation des maîtres vraiment adaptée aux réalités auxquelles sont confrontés tous les enseignants.

Les mesures suivantes sont proposées :

- organisation de sessions de formation ou de perfectionnement pédagogique de deux à cinq mois en pays francophones, africains ou non ;

- meilleure utilisation des structures d'encadrement pour l'information, la formation et le recyclage des enseignants en didactique, telles que Écoles normales, Centres de linguistique, Instituts pédagogiques nationaux, Bureaux pédagogiques, etc. Que ces différentes structures travaillent en étroite collaboration, y compris sur un plan international (organisation possible de voyages d'étude) ;

- mise en place de commissions nationales compétentes chargées de définir les contenus et les méthodes de l'enseignement ;

- définition d'une politique nationale du livre ;

- amélioration qualitative, quantitative et matérielle de la diffusion du livre ;

- formation de personnel spécialisé (bibliothécaires et documentalistes) affectés à chaque établissement.

- Que soit généralisé dans les pays francophones et notamment en France un enseignement des littératures et des civilisations francophones dans le cadre du dialogue des cultures ;

- Que la diffusion du français ne soit pas limitée au canal scolaire mais que soient utilisés tous les canaux extrascolaires (médias, en particulier le cinéma, etc.), ce qui permettrait en outre de clarifier, auprès des usagers de la langue française, les rapports entre celle-ci et les langues africaines afin de répondre à l'exigence naturelle d'identité culturelle de la jeunesse africaine.

VIII- LISTE DES PARTICIPANTS

ABOU, Sélim
Université Saint-Joseph
Liban

ADEBAYO, Aduke
University of Ibadan
Nigeria

ALEXANDRE, Pierre
Centre international d'études pédagogiques
Sèvres

AMYOT, Michel
Conseil de la langue française
Québec

ANDREWES, Michael
University of Otago
Nouvelle-Zélande

ATTIGNON, Koffi
Centre international de recherches et d'études de langue
Togo

AUBA, Jean
Centre international d'études pédagogiques
Sèvres

BARTHELEMY, Kotchy
Faculté des lettres
Côte-d'Ivoire

BASDEVANT, Jean
Ministère des Affaires étrangères
France

BAVOAHANGY, Catherine
Centre universitaire régional de Tamtave
Madagascar

BERT, Anne
Haut Comité de la langue française
France

BESSETTE, Émile
Fédération internationale des professeurs de français
Québec

BOGDANQUITCH, Marie-Claude
CEFISEM
France

BORGES, Romanus
Jawaharlal Nehru University
Inde

BORRIEN, Anne
Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
Québec

BOSC, Serge
Bureau pédagogique de l'Ambassade de France
Gand
Belgique

BOULAY, Yannick
Service de la coopération et du développement
Cameroun

BUTEAU, Magdelayne
Association québécoise des professeurs de français
Québec

CHAMBARD, Lucette
C.I.E.P. de Sèvres
France

DIOT, Margareta
Université de Stockholm
Suède

DUMONT, Pierre
Université Paul-Valéry
Montpellier
France

EID, Zeinab
Faculté des jeunes filles
Université Ain Chams
Égypte

GAGNON, Gilberte
Université du Nouveau-Brunswick
Nouveau-Brunswick

GARABEDIAN, Michèle
CREDIF
France

GREFFET, Philippe
Alliance française
France

HOED, Benny
Ambassade d'Indonésie à Paris
Indonésie

HOLEC, Henri
Centre de recherche et d'application en langue de Nancy
France

IPUCHE RIVA, Rolina
Inspection générale
Uruguay

KARAYAM, Lorène
Haut Comité de la langue française
France

KONAN, Jean
Inspection générale de l'éducation nationale
Côte-d'Ivoire

LAFORGE, Lorne
Université Laval
Québec

LAHJOMRI, Abdeljlil
Université Mohammed V
Maroc

LAMY, André
Université de Gand
Belgique

LAROCHE, Jacques
Chercheur, Université Paris III
France

LIEUTAUD, Simone
Haut Comité de la langue française
France

LOUCKA', Hamu
École des Hautes Études économiques
Prague
Tchécoslovaquie

MAHALE, K.J.
Jawaharlal Nehru University
Inde

MAILLARD, Jean-Pierre
Ministère des Relations extérieures
France

MARCASTEL, Roger
Haut Comité de la langue française
France

MAZIÈRE, Francine
Université Paris XIII
France

MICHEL, Xavier
Haut Comité de la langue française
France

MISSIR, Livio
Commission des Communautés européennes
France

MORAND, Maurice
Ministère de l'Éducation
Québec

MOYS, Alan
Center for Information on Language Teaching
Grande-Bretagne

MURCIA, Colette
Conseil international de la langue française
France

MURUCAIYAN, Appusamy
Chercheur au C.N.R.S.
France

N GUYEN, Van Dung
École normale supérieure des langues de Hanoï
Viêt-nam

NIEDLISPACHER, Pierre
Association québécoise des écoles de français de Montréal
Québec

NTHEPE, Évelyne
UNESCO
France

NUJURALLY ABDOOL, Rahman
Inspection générale
Île Maurice

OLAH, Tibor
Institut culturel
Hongrie

OLBERT, Jürgen
Institut de Rottweil
Université de Fribourg
République fédérale d'Allemagne

QVISTGAARD, Jacques
École des Hautes Études commerciales de Copenhague
Danemark

RAASCH, Albert
Institut des études romanes
Université de Sarrebruck
République fédérale d'Allemagne

RIVENC, Paul
Université Toulouse II
France

SAWOU, Bernadette
Institut de la réforme et de l'action pédagogiques
Haute-Volta

SCOTTO D'ABUSCO, Marc
Mission laïque française
France

SHARMA, Radha
Université de Delhi
Inde

SHEEHAN, Wranneen
Weslay College
Dublin
Irlande

SIDIBE, Valy
Chercheur
Sorbonne nouvelle
Côte-d'Ivoire

STEELE, Ross
Alliance française
Australie

TÊTU, Michel
Association des universités partiellement ou
entièrement de langue française
France

THOMAS, Régine
AUDECAM
France

MURUCAIYAN, Appusamy
Chercheur au C.N.R.S.
France

N GUYEN, Van Dung
École normale supérieure des langues de Hanoï
Viêt-nam

NIEDLISPACHER, Pierre
Association québécoise des écoles de français de Montréal
Québec

NTHEPE, Évelyne
UNESCO
France

NUJURALLY ABDOOL, Rahman
Inspection générale
Île Maurice

OLAH, Tibor
Institut culturel
Hongrie

OLBERT, Jürgen
Institut de Rottweil
Université de Fribourg
République fédérale d'Allemagne

QVISTGAARD, Jacques
École des Hautes Études commerciales de Copenhague
Danemark

RAASCH, Albert
Institut des études romanes
Université de Sarrebruck
République fédérale d'Allemagne

RIVENC, Paul
Université Toulouse II
France

SAWOU, Bernadette
Institut de la réforme et de l'action pédagogiques
Haute-Volta

SCOTTO D'ABUSCO, Marc
Mission laïque française
France

SHARMA, Radha
Université de Delhi
Inde

SHEEHAN, Wranneen
Weslay College
Dublin
Irlande

SIDIBE, Valy
Chercheur
Sorbonne nouvelle
Côte-d'Ivoire

STEELE, Ross
Alliance française
Australie

TÊTU, Michel
Association des universités partiellement ou
entièrement de langue française
France

THOMAS, Régine
AUDECAM
France

TOCATLIDOU, Vasso
Université Thessaloniki
Grèce

TOURE, Ahmadou
Agence de coopération culturelle et technique
France

TRAORE, Noahau
École normale supérieure
Mali

TSOUNGUI, Françoise
Conseil international de la langue française
Cameroun

ULSNES, Lars
Conseil du second cycle de l'enseignement secondaire
Norvège

VOISIN, Jean-Pierre
Ministère des Relations extérieures
France

VUONG THI, ThaiVân
Direction de l'éducation
Hanoï
Viêt-nam

ZAHRI, Habina
Université Paris VIII
France

ZHU, Jing
Faculté des langues et des littératures
étrangères de l'Université de Fudam
Shangaï
Chine